

**ІНСТИТУТ ДЕФЕКТОЛОГІЇ
АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

Валентина Т А Р А С У Н

**ПРЕВЕНТИВНЕ НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ
З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ**

Київ — 1998

У монографії розкриваються зміст, цілі, принципи превентивного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Детально висвітлено перший етап превентивного навчання, мета якого розвинути у дошкільників з вадами мовлення основні види синтетичної діяльності і на цій основі сформувати у них спеціальні цілісні способи оволодіння читанням, малюванням, письмом, математикою.

Книга адресується аспірантам, студентам, дефектологам і психологам.

Рецензенти: **Бондар В.І.** — доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту дефектології АПН України.

Бех І. Д. — доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання АПН України.

Монографія друкується за рекомендацією Вченої ради Інституту дефектології АПН України, протокол засідання № 1 від 22 січня 1998р.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
Розділ 1. Учбова діяльність як теоретична основа розробки моделі превентивного навчання	6
1.1. Аналіз процесу учбової діяльності	6
1.2. Парадигма процесу розвивального та когнитивного навчання	41
1.3. Здібності і проблема навчання та розвитку	75
1.4. Багатофункціональна властивість коркових утворень і проблема навчання	84
Розділ 2. Концепція превентивного навчання: сутність, цілі, принципи, зміст.	109
Розділ 3. Шляхи запобігання труднощів у дошкільному навчанні .	147
3.1. Розвиток базового обсягу інваріантних дій та опера- цій	147
3.2. Формування основних одиниць проміжної мови	168
3.3. Формування глобального способу читання, малюван- ня, письма	214
3.4. Формування способу багатомірного шкалювання геометричних об'єктів	234
ЗАКЛЮЧЕННЯ	244
СПИСОК НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛ.	247

Стійка увага науковців і практиків до проблеми неспішності у різних категорій дітей зберігається вже декілька десятиліть. Різноманітні корекційні методики, спрямовані на діагностику і подолання неспішності, широко використовуються у всіх галузях загальної та спеціальної педагогіки. За їх допомогою одержують не тільки знання про причини, механізми та особливості труднощів у навчанні, але нерідко вони слугують робочим інструментом для перевірки тих чи інших теоретичних положень. Про те місце, яке корекційні методики, спрямовані на подолання неспішності, займають у сучасній педагогіці та психології, свідчить регулярне проведення міжнародних конференцій, створення у багатьох країнах центрів, періодичні видання на різних мовах. На формування корекційного підходу до діагностики та подолання неспішності впливали і впливають різні, інколи протилежні одна одній психолого-педагогічні теорії. Кожна з них наклала свій відбиток на розуміння сутності корекційного процесу, осмислення, інтерпретацію діагностичних даних. У результаті фактично утворилась галузь психолого-педагогічних досліджень, яка вийшла за рамки дефектології і має загальнопедагогічне та загальнопсихологічне значення.

Проте ми виходимо з того, що корекція є не тільки засобом реабілітації та інтеграції у суспільстві, є не тільки благом. У фізіологічному плані корекція — це ломка динамічних стереотипів, які склалися, що, з рештою (за І.П.Павловим), може призводити до перенапруги нервових процесів і порушень їх рухливості. Тривалі дистреси і часті фрустрації, викликаючи порушення вищої нервової діяльності, призводять до виникнення у дітей неврозів та неврозоподібних станів. Тому ідея компенсації дефекта шляхом корекції вторинних відхилень переглянута нами з метою визначення нового напрямку як провідної і визначальної стратегії та тактики в роботі з дітьми-логопатами: робота у всіх її формах нами спрямовується на запобігання переходу вад функцій в інші дефекти. Тобто за схемою, запропонованою Комітетом Всесвітньої організації охорони здоров'я (хвороба — порушення функцій —

інвалідність — фізичні та інші вторинні дефекти), система заходів нами націлюється на попередження виникнення відхилень у когнитивній, моторній та ін. сферах особистості, починаючи з переддошкільного та дошкільного віку. Ця робота, в кінцевому результаті, спрямовується на запобігання виникнення у дітей з вадами мовлення труднощів у дошкільному і шкільному навчанні.

Головною метою, розробленого нами превентивного (запобігаючого) навчання є розвиток у дітей базового об'єму інваріантних дій та операцій, спільних для різних видів учбової діяльності (читацької, обчислювальної, графічної, моторної та ін.), розвиток у них спеціальних здібностей і тільки на цій основі — формування учбових знань, умінь та навичок.

Працюючи над цією книгою, ми намагались запропонувати Читачу основні відомості, що стосуються історії, теорії та практики розвивального і когнитивного навчання, які стали науковою основою, розробленої нами парадигми превентивного підходу до діагностики та запобігання труднощів у навчанні. У книзі розкривається сутність і методика деяких основних превентивних технологій. Відразу зауважимо, що дану книгу не слід розглядати як методичний посібник, за яким можна безпосередньо працювати з превентивними методиками. Її слід розглядати швидше як вступ у превентивну педагогіку, як перший етап на шляху до вирішення завдання дослідження і запобігання труднощів у навчанні дітей з недорозвитком мовлення.

Автор висловлює щирі вдячності начальнику Управління дитячими дошкільними закладами м. Славутича Хорошевій Л.М. та логопеду спеціалізованого дитячого садка №3 м. Славутича Козидуб Л.Г. за сприяння в проведенні експериментального навчання.

Валентина Тарасун

Розділ 1. УЧБОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА РОЗРОБКИ МОДЕЛІ

ПРЕВЕНТИВНОГО НАВЧАННЯ

Здійснений нами теоретичний аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень виконано на стику трьох напрямів: психології здібностей, психології учбової діяльності і проблеми розвитку. Головною метою при цьому вважаємо розгляд проблеми учбової діяльності, звертаючись до якої, ми, однак, з необхідністю прийшли до проблеми здібностей та до проблеми розвитку.

Враховуючи значну пояснювальну силу категорії діяльності, ми вважаємо доцільним розпочати виклад саме з даної проблеми.

1.1. Аналіз процесу учбової діяльності

Наш час, що характеризується глибокими змінами суспільної свідомості й масштабними процесами переоцінки цінностей, вимагає по-новому поглянути на методологічний багаж вітчизняної психології з тим, щоб не стільки заперечувати те, що було зроблено попередніми дослідниками і вибудовувати нові методологічні підходи, а вести пошук таких галузей психологічних знань, де застосування розроблених підходів дало б позитивні результати прикладного або теоретичного характеру. Такою галуззю є теоретична спадщина А.Н.Леонтьєва [1], зокрема розроблена ним теорія діяльності, методологічні ідеї якої виявились плідними і зберегли свій евристичний потенціал для психологічної теорії та практики, а також дозволили їй у процесі свого розвитку асимілювати такі проблеми, які раніше не знаходили свого вирішення у цій концепції.

Перш ніж розглянути стан і проблеми дослідження учбової діяльності коротко окреслимо основні постулати і принципи загальнопсихологічної теорії діяльності. Діяльність - це не просто сукупність процесів реального буття людини, опосередкованих психічним відображенням; вона несе в собі ті

внутрішні протиріччя і трансформації, які породжують психіку, що виступає, в свою чергу, як умова здійснення діяльності. Діяльність є форма зв'язку суб'єкта зі світом і включає в себе два взаємодоповнюючих процеси: активне перетворення світу суб'єктом і зміну самого суб'єкта за рахунок вбирання в себе все більш широкої частини предметного світу. Як відомо, діяльність є первинною як стосовно суб'єкта, так і предмета діяльності, які ніби віддиференційовуються в діяльності.

Ефекторні виконавчі механізми діяльності, що спрямовуються вихідним образом ситуації, відчують на собі опір зовнішньої реальності в силу неповноти або неадекватності аферентуючого образу. Маючи певну пластичність, діяльність підкоряється предмету, на який вона спрямована, модифікується ним, що приводить до виправлення вихідного образу за рахунок зворотних зв'язків. Цей циклічний процес є джерелом не тільки нових образів, але й нових здібностей, інтересів, потреб та інших елементів людської суб'єктивності, які, впливаючи на зовнішній світ і змінюючи його, тим самим змінюють себе. Головною характеристикою діяльності є її предметність, під якою мається на увазі не просто предметний об'єкт, а предмет культури, в якому зафіксовано певний суспільно вироблений спосіб дії з ним і який відтворюється кожного разу, коли здійснюється предметна діяльність. У цьому понятті зафіксована переважна детермінація процесу діяльності з боку зовнішнього предмета (матеріального чи ідеального) і напрямок розвитку самої діяльності за рахунок освоєння все нових предметів, включення все більшої частини світу в діяльнісні стосунки. Самостійно відкрити форми діяльності з предметами дитина не спроможна, тому це здійснюється за допомогою дорослої людини, яка демонструє їх зразки і включає дитину в спільну діяльність. У зв'язку з цим виділяється друга сторона діяльності - її соціальна, суспільно-історична природа. Перехід від інтерпсихічної спільної діяльності до

діяльності інтрапсихічної складають основну лінію інтериоризації, в ході якої формуються психологічні новоутворення. Діяльність завжди носить опосередкований характер, тому в ролі засобів виступають знаряддя, матеріальні предмети, знаки, символи (інтериоризовані, внутрішні засоби) і спілкування з іншими людьми. Поряд з цим діяльність завжди носить продуктивний характер, тобто її результатом є перетворення як на полюсі об'єкта (змінюється зовнішній світ у спробі досягнути ту чи іншу мету), так і на полюсі суб'єкта (змінюється сама людина - її знання, мотиви, здібності і т.д.). В залежності від того, які зміни відіграють головну роль або мають найбільшу питому вагу, виділяються різні типи діяльності (трудова, пізнавальна і т.п.).

Важливим положенням психологічної теорії діяльності є твердження про спільність будови діяльності зовнішньої, матеріальної, і діяльності внутрішньої, психічної, яка здійснюється в ідеальному плані, що витікає з уявлення про формування внутрішньої діяльності із зовнішньої. При цьому зовнішня, матеріальна дія, перш ніж стати розумовою, проходить ряд етапів, на кожному з яких зазнає суттєвих змін і набуває нових якостей. Принципово важливо, що вихідні форми зовнішньої матеріальної дії вимагають участі інших людей (педагогів, батьків), які мають зразки цієї дії, спонукають до спільного її використання та здійснюють контроль за вірним її протіканням. Пізніше, як відомо, і функція контролю інтериоризується, перетворюючись в особливу діяльність уваги. Внутрішня психічна діяльність має такий самий інструментальний характер, як і діяльність зовнішня. В цьому випадку такими знаряддями виступають системи знаків (перш за все мови), які не винаходяться індивідом, а засвоюються ним, мають культурне історичне походження і можуть передаватися іншій людині тільки в ході спільної (спочатку, за А.Н. Леонтевим, обов'язково зовнішньої, матеріальної, практичної) діяльності. В результаті виникає особлива форма психічного відображення "усвідомлення" -

сумісне знання, яке не зводиться просто до послідовності внутрішніх діяльностей або дій, а передбачає існування двох планів свідомості - свідомість як внутрішня діяльність і свідомість як відображення (образ). Аналогічно трьохчленній структурі діяльності (операція – дія – діяльність) свідомість також складається з трьох утворюючих: чуттєва тканина, значення й особистісний смисл. Свідомість як внутрішня діяльність у певному смислі протиставляється свідомості як образу, оскільки всяка діяльність має виражений процесуальний характер і часову організацію, а образ забезпечує переважно наступність, єдність і доцільність діяльності, що розгортається в часі. Можна сказати, що свідомість-образ і свідомість-діяльність є двома формами буття психіки, два аспекти її існування, які, хоч і є взаємопов'язаними, у той же час якісно не зводяться один до одного. До цього додамо, що їх взаємопереходи і розвиток здійснюється саме в діяльності. Діяльнісне розуміння природи образів включає можливість їх самоактивності або безпосередньої взаємодії одного з одним (Н.Ф.Тализіна [2]). Будь-яка корекція і збагачення образів можливі, власне, тільки на основі їх включення у процеси діяльності. З іншої сторони, самі образи можуть стати предметом спеціальної діяльності, спрямованої на їх видозміну і перетворення.

Суб'єктивність образу необхідно розуміти, перш за все, як його належність суб'єкту, що передбачає наявність його активності. У той самий час не можна стверджувати, що образ належить лише суб'єкту, оскільки образ наділяється змістом, що належить також предметному світу. Сама можливість виникнення образу тієї чи іншої частини реальності, того чи іншого предмета визначається особливою властивістю цього предмета — його здібністю вбачати себе в людській суб'єктивності. Образ — це поява об'єкта суб'єкту, прояв властивостей і того й іншого, що й визначає його належність їм обом. Тісний зв'язок, взаємопереходи образу й діяльності висувають на перше місце

амодальні характеристики образу, що несуть його предметний зміст на мові тих діяльностей, які з ним можуть бути здійснені. Оскільки образ не є субстанціональним, не являє собою ніякої речі, невід'ємний від діяльності, то можна стверджувати, що образ не існує як психологічне явище (С.Д.Смирнов [3]).

Найбільш повним виразником суб'єктивного полюса діяльності є особистість, яка породжується діяльністю і системою стосунків з іншими людьми. Минулий досвід, індивідуальні риси і генотип людини є не основою особистості, а передумовою її становлення та розвитку. Діяльнісний підхід заперечує теорію двох факторів, відповідно до якої особистість є деякий середній результат впливу біологічних особливостей людини (генотип) і соціальних факторів, оскільки (за теорією діяльності) обидва ці фактори другорядні, зовнішні, і їх вплив опосередовується активним вибором суб'єкта діяльності. На відміну від індивіда особистість не передуює діяльності, а формується в ході самої діяльності, творить сама себе. Розвиток особистості не є рівномірним поступовим рухом, в ньому є кризові періоди, переломні моменти, можливі розпад і дегенерація. Однак єдність і цілісність особистості, якщо її описувати на мові діяльності, полягає в тому, що ядро особистості – це сукупність дійових відношень людини до світу, що реалізується у діяльності.

Оскільки головною характеристикою діяльності виступає її мотив, то основою особистості є ієрархічна структура її мотивів. Про особистість можна говорити тоді, коли виявляється підпорядкування мотивів з виділенням головних домінуючих соціальних мотивів, що регулюють стосунки між людьми. Людська діяльність завжди цілеспрямована, підкорена меті, як свідомо представленому запланованому результату, досягненню якого вона служить. Мета спрямовує і корегує її хід. Діяльність завжди являє собою акт, що ініціюється суб'єктом і не запускається зовнішнім впливом, у зв'язку з чим

вона розглядається не як сукупність реакцій, а система дій, зцементованих в одне ціле мотивами, що її спонукають. Мотив — це те, заради чого здійснюється діяльність, він визначає смисл того, що робить людина.

У короткому викладі основних ідей загальнопсихологічної теорії діяльності чітко виділяються риси генетичного підходу до вивчення психіки. Постулати цієї теорії відносяться, перш за все, до зародження психіки в діяльності, механізмів її розвитку через розвиток діяльності, набуття психікою на вищих стадіях свого розвитку статусу особливої предметної діяльності, зародження особистості та механізмів її розвитку. Такий підхід визначив плідність і евристичність теорії діяльності при розв'язанні теоретичних та прикладних проблем зародження й розвитку психіки в ході біологічної еволюції (К.Е.Фабрі [4]), розвитку психіки в онтогенезі (А.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін [5]), навчання (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Тализіна [6]), вад психіки (А.Р.Лурія [7]), відновлення порушених функцій (А.Н.Леонтев, А.В.Запорожець [8]) та в інших галузях психології при вирішенні проблем розвитку психічних функцій та здібностей. Теорія діяльності також успішно працює при вивченні пізнавальних процесів сприймання, пам'яті, мислення у плані актуалгенеза (розвитку пізнавальної діяльності, цілеутворення та ін.). У той же час спроби розповсюдити діяльнісний підхід на опис процесів, що безпосередньо реалізують діяльність, і виділити одиниці більш елементарні, ніж операції, наштовхуються на методологічні труднощі (А.А.Леонтев [9]).

В останні десятиліття досить чітко намітився ще один підхід до вивчення психіки, який базується на тому, що одним з найважливіших моментів теорії діяльності є твердження про первинність діяльності по відношенню до відображення, її провідну роль, яка виступає на перший план лише у генетичному аналізі. Якщо ж той чи інший акт поведінки брати в його відносній ізоляції від попередніх і наступних актів і, у той же самий час, у такій

його цілісності, яка робить його повноцінним психічним актом і дозволяє встановити його роль у житті індивіда, то при цьому необхідно з безперервного потоку дій, що змінюють одна одну, взяти таку ділянку, на початку якої знаходиться вихідний аферентуючий образ. Образ — дія — витончений образ — це схема, запропонована функціональним аналізом як альтернатива схемі генетичного аналізу: діяльність — відображення — збагачена діяльність (С.Д.Смирнов [10]). Якщо генетичний підхід вирішує проблему формування і розвитку активного відношення суб'єкта до світу, то функціональний підхід полягає у вирішенні проблеми реалізації цього відношення, зафіксованого в образі результату або більш широко, в образі майбутнього. Проте саме за допомогою понятійного апарату, виробленого в рамках генетичного піходу, стає можливим опис механізмів, що реалізують діяльність, виділення детермінантів переходу від мотивів до мети, детермінантів вибору операцій з великої кількості можливих і, нарешті, опис таких операцій, які реалізують чисто технічну сторону діяльності, і тому не впливають на динаміку психічного образу чи зафіксованого в ньому відношення. Не можна сказати, що такі операції можуть розглядатися лише у рамках фізіології, адже їх виконання аферентується образом зовнішньої ситуації, тобто опосередковуються психічним відображенням. Функціональний підхід у виразній формі представлений в теорії установки Д.Н.Узнадзе [11], яскравим прикладом реалізації якого служить концепція рівнів побудови рухів Н.А. Бернштейна [12]. Ідеї функціонального аналізу окремих пізнавальних процесів були реалізовані у школах С.С. Рубінштейна, Б.Г.Ананєва. Однак генетичний і функціональний аналізи можуть здійснюватися відносно незалежно лише до певної межі.

К.А.Абульханова [13], А.В.Брушлинський [14], [15] та інші критики загальнопсихологічної теорії діяльності А.Н.Леонтева справедливо звертали

увагу на наявність такої проблеми: звідки в плані функціональному може виникнути зовсім специфічна для психіки регуляторна її функція, якщо сама психіка виведена з діяльності? Намагаючись відповісти на це та ряд інших питань, А.Н.Леонтьєв намітив у своїх останніх статтях контури нового підходу, в якому на перший план висувається проблема залежності діяльності від образу світу: “Вирішення головної проблеми тільки відкривалось у перспективі, але, щоб одержати це рішення, виявилось необхідним змінити всі напрямки аналізу”. Замість тріади діяльність – свідомість – особистість пропонується таке уявлення: психологія образу – психологія діяльності – психологія особистості.¹ У функціональному плані образ світу і пізнавальна гіпотеза, що генерується у контексті цього образу, первинні по відношенню до стимульного впливу. Це форма пізнавального руху від суб’єкта на об’єкт, який є початковою ланкою побудови кожного образу, характер якого (образу) фіксує вибір дій та операцій для його побудови і перевірки. У даному випадку діяльність є ніби вторинною, похідною від образу, вірніше, від цілісної системи образів — образу світу (С.Д.Смирнов [3]). Висування А.Н.Леонтьєвим на перший план образу в системі образ — діяльність є не стільки відмовою від постулатів діяльнісного підходу, скільки, очевидно, розвитком концепції, оскільки сам процес побудови образу розглядається як особлива психічна діяльність, що має свою специфіку і закономірності. Мова йде про доповнення, навіть завершення концепції, що забезпечує їй нові можливості для асиміляції широкого кола психологічних проблем без відмови від основних постулатів, тобто при збереженні її цілісності та своєрідності.

Однак сьогодні, на думку деяких вчених, діяльність не може бути єдиною парадигмою наукового психологічного знання, що особливо яскраво

Примітка.

Леонтьев А.Н. К психологии образа // Вест. Моск. Университета. - Сер. 14,

підтверджується при розгляді таких проблем як спілкування і творчість. Так, є підстави вважати, що процеси спілкування між людьми мають іншу природу, ніж діяльність, оскільки крізь призму понятійного апарату теорії діяльності заперечується те, що стосунки між людьми (особливо, коли мова йде про почуття атракції або неприязні) будуються не тільки з приводу спільної діяльності. Ще одна особливість діяльності — її цілеспрямованість і усвідомленість — не дозволяють плідно застосувати це поняття до аналізу джерел і механізмів творчості. Відмінною особливістю творчої особистості, на думку дослідників, є багата підсвідомість і чутливість до своєї підсвідомості, в якій фіксується і накопичується той багатий досвід, який одержує людина при реалізації недіяльносних форм взаємодії зі світом. Однак загальнопсихологічна теорія діяльності зберегла своє достойне місце, та забезпечила ефективне використання і успішний розвиток у галузях її адекватного застосування, зокрема в галузі навчання.

При вивченні теоретичних основ діяльності вважається доцільним представляти діяльність у вигляді ідеальної моделі, виділення якої може розглядатися як теоретичне (або змістовне) узагальнення, що дозволяє звести її різноманітні види й форми до певного теоретичного конструкту, в якому відображені загальні для будь-якої діяльності компоненти та їх зв'язки. На сьогодні існують декілька таких моделей. Так, на основі комплексу експериментальних систем у різних функціональних напрямках П.К.Анохіним [16] була запропонована універсальна модель роботи мозку і сформульовані центральні механізми цілісних пристосовних актів будь-якого ступеня складності. Провідними у побудові функціональних систем виступають закон результату і закон динамічної мобілізації структур, що забезпечують формування функціональної системи та одержання результату. Виходячи з принципу психофізіологічної єдності, доводиться, що теоретичною моделлю

діяльності повинна служити функціональна система діяльності, яка будується з наявних психологічних елементів шляхом динамічної мобілізації у відповідності до вектора мета - результат. У зв'язку з цим будь-яка (зокрема учбова) діяльність постає перед учнем у формі нормативно-схвального способу діяльності, у процесі засвоєння якої він розпредмечує нормативний спосіб, перетворюючи його в індивідуальний спосіб діяльності. Внутрішньою стороною навчання при цьому є формування психологічної системи діяльності на основі індивідуальних якостей суб'єкта діяльності шляхом їх реорганізації, переструктурування, виходячи з мотивів діяльності, цілей та умов. Потреби дитини, життєвий досвід, особливості окремих психічних функцій, нейродинамічних якостей особистості є вихідною базою для формування психологічної системи діяльності. Безперечно, що індивідуальні якості, з яких будуються функціональні системи, самі у процесі діяльності не залишаються незмінними, а під впливом вимог діяльності набувають рис оперативності, тонкого пристосування до цих вимог. Другий важливий момент, який необхідно відмітити - це системність прояву індивідуальних якостей діяльності, що виступають не ізольовано, а об'єднуються в систему діяльності (Д.А.Ошанін [17]).

Аналіз теоретичних робіт (В.Д.Шадриков [18] та ін.) свідчить про те, що у функціональній системі діяльності, як правило, виділяються декілька основних компонентів або ж основних функціональних блоків: мотив, програма діяльності, інформаційна основа діяльності, прийняття рішення та підсистеми діяльнісно важливих якостей. Усі блоки психологічної системи найтісніше взаємопов'язані і виділення їх відбувається, як правило, з дослідницькою метою. Принципова неможливість ізоляції та виділення структурних компонентів є наслідком їх системності, неадитивної природи, у світлі чого дані блоки представляють собою окремі аспекти функціонування психологічної системи діяльності, що описують у сукупності її якісну системну специфіку.

Дана модель дозволяє розглянути реальні психічні процеси, що реалізують діяльність, оскільки її структура відображає принципові моменти архітекτονіки функціональної системи діяльності, дає загальні уявлення про діяльність і дозволяє розглядати її як систему сукупності психічних явищ у їх взаємозв'язку.

Для дослідження проблеми учбової діяльності, з нашої точки зору, більш доцільним може бути застосування моделі (Т.В.Габай [19]) ,де в якості спільних для всіх видів діяльності виділяються структурні компоненти (фактори), що є непроцесуальними, субстанціональними утвореннями (об'єкт, предмет, засіб, процедура, зовнішні умови та продукт), і які в значній мірі відображають специфіку даного виду діяльності та дозволяють зменшити при розгляді кожного з компонентів ступінь їх надмірної локалізації.

Крім структурного аналізу факторів, необхідно розглянути місце учбової діяльності в системі інших людських діяльностей та її основні відмінності. З точки зору предметного змісту учбова діяльність є підкомпонентом, що входить у склад підготовчого функціонального компонента, який забезпечує формування у суб'єкта якоїсь іншої діяльності і спрямовується на генез центральної сфери суб'єкта — вміння виконувати дану діяльність. Практично вся сукупність діяльностей, в результаті яких набувається досвід, не розмежовує випадки, коли суб'єкт одержує досвід у ході цілеспрямованих актів, і випадки, коли пізнання є побічним продуктом. Не є важливим також і те, чи досягається набуття досвіду в діяльнісних актах, що відповідають “меті-мотиву” (тобто, за А.Н.Леонтьєвим, у діяльності), чи в актах, що відповідають деякій проміжній меті (тобто в дії, за А.Н.Леонтьєвим). В діяльності не розмежовуються також ситуації набуття особистісного досвіду в ході його суб'єктивного відкриття і привласнення досвіду, здобутого іншими людьми. Остання ситуація об'єднує засвоєння, що як не припускає, так і припускає спеціальну організацію діяльності, спрямовану на забезпечення

такого засвоєння. У межах другого варіанта є ряд підваріантів, що розрізняються відносно того, хто (учень чи педагог) і в якій мірі виконує ті чи інші підготовчі функціональні компоненти пізнавальної діяльності. Отже, враховуючи сказане, зробимо важливе для нашого дослідження уточнення змісту поняття учбова діяльність. Під учбовою діяльністю ми розуміємо діяльність, що зумисно спрямована на здобуття досвіду одним з її учасників. Забезпечуючи пізнання, вона дає його (пізнання) як прямий, або головний, продукт. Цим учбова діяльність відрізняється, зокрема, від трудової, де також відбувається здобуття людиною нових або удосконалення старих знань та умінь, але як додаткового побочного продукту.

Співставлення учбової та дослідницької діяльності свідчить про те, що остання є спрямованою на одержання інформації, яка збільшує суспільний досвід, і, значить, має безпосередньо суспільне значення. У набутті досвіду шляхом власного дослідження імпліцитно містяться два різних акти: спочатку акти, що відносяться до одержання досвіду, потім акти його засвоєння. У простих випадках акти засвоєння досвіду можуть обмежуватись його мимовільним запам'ятовуванням. Однак нерідко для цього вимагається спеціальна діяльність засвоєння, яка є не менш складною, ніж у власне учбовій діяльності, коли досвід дається готовим.

В учбовій діяльності основний продукт є не тільки об'єктивно головним продуктом цієї діяльності, в якій все підпорядковано його одержанню, але він і усвідомлюється дитиною як головний, складаючи мету її діяльності. Ця обставина відрізняє учбову діяльність від гри та стихійного спілкування, оскільки їх специфікою є той факт, що, хоча забезпечений ними пізнавальний ефект і є їх головним продуктом (принаймні у грі раціональне виправдання затрат енергії та часу), він, однак, не ставиться за мету, а обмежується одержанням емоційного задоволення від самого процесу ("зрушення мотиву на

процес”), що й утворює “суб’єктивний смисл” цих діяльностей.

Наступною характеристикою учбової діяльності є те, що здобутий дитиною досвід, не відкривається їй у процесі дослідження, а одержується в готовому вигляді від інших учасників цієї діяльності. Така особливість учбової діяльності пов’язана з тим, що дія дитини, яка пізнає, обмежується виконанням лише її основного функціонального компонента, тоді як вся сума підготовчих функціональних компонентів цієї діяльності передається учню. Антиподом учбової діяльності стосовно даної її ознаки є діяльність, в якій досвід, що набувається, також представляється у готовому вигляді, але суб’єкт пізнання змушений проводити самостійно методичну обробку, щоб зробити його придатним для власного сприйняття, і, крім того, здійснювати підготовку всіх структурних моментів пізнання (засвоєння в умовах самонавчання).

Виділяється два основних варіанта учбової діяльності: перший, який передбачає роботу учня на основі наявності у нього вміння вчитися, і другий, при якому таке вміння відсутнє, а засвоєння йде при дозованому керівництві діяльністю учня. Виділення вказаних варіантів не вичерпує типології учбової діяльності, в якій можуть бути відшукані й інші підвиди, кожний з яких передбачає те чи інше поєднання компонентів цієї діяльності, що самостійно або несамотійно виконуюється учнем. Разом з тим, слід зауважити, що, в принципі, не існують ситуації засвоєння соціального досвіду, в яких учень був би повністю позбавлений виконання дослідницьких елементів, оскільки він виконує і значну частину роботи по підготовці умов для здійснення пізнання. Враховується також те, що такий підготовчий функціональний компонент пізнання, як забезпечення готовності суб’єкта до його здійснення (генез пізнавальних умінь та актуалізація готовності ініціювати і продовжувати їх), а також пропедевтичні цикли навчання, в принципі, не можуть виконуватися без участі самого учня.

В учбовій діяльності відповідно до структури вміння виконувати певну діяльність можуть вирішуватися задачі формування вміння або в повному складі, або з тих чи інших його складових. В останньому випадку може ставитись мета лише познайомити учня з варіантами ситуацій (умов), які можуть мати місце при виконанні тієї чи іншої діяльності, а необхідність їх адекватної інтерпретації учнем переростає на деякому узагальнюючому рівні у проблему формування у нього певного світогляду. Можлива також постановка задачі вироблення тих чи інших способів виконання діяльності; також припускається узагальнення для деякого кола діяльностей, які будуть виконуватись індивідом у майбутньому. Нарешті, учбова діяльність нерідко спрямовується на встановлення зв'язків між знанням суб'єкта про можливі типи ситуацій і необхідними в кожному з них способами дій.

Поряд з питанням про призначення учбової діяльності особлива увага надається питанню про зміст поняття “учбова діяльність” з точки зору типу соціального досвіду, який в ній засвоюється. Так, поняття, що використовується В.В.Давидовим і його співробітниками, обмежується ситуаціями засвоєння переважно узагальнених теоретичних знань і відповідних способів діяльності [19], [20]. Проте у “Психологічному словнику” ними не виключається й такий об'єкт засвоєння в ході учбової діяльності, як емпіричні знання [21]. В той же час інші автори [22], [23] не вважають доцільним обмежувати подібним чином дане поняття, яке для них є узагальненим стосовно виду досвіду, що засвоюється, і який може бути як теоретичним, так і емпіричним. Н.Ф.Тализіна [24] пов'язує кожний з цих видів з різними типами учіння, що виділяються в теорії планомірного формування розумових дій. І.І.Іллясов та ін [25], зберігаючи за терміном “учбова діяльність” значення, яке вкладає в нього В.В.Давидов, вводять додатково більш загальний термін “діяльність учіння”, розуміючи під ним “...цілеспрямоване засвоєння індивідом

соціально-виробничого досвіду, будь-яких практичних та наукових (емпіричних і теоретичних) знань і діяльностей в умовах організованого навчання”¹. При цьому мається на увазі, що у В.В. Давидова та І.І. Ільсова учбовою називається діяльність учня, а не сукупна діяльність його спільно з педагогом, що, однак, не змінює суті справи, оскільки мова йде саме про пізнавальну складову спільної діяльності. Узагальнене поняття учбової діяльності є також більш зручним для цілей її аналізу, оскільки воно є вичерпним, і для дослідника не зникає ситуація засвоєння емпіричного досвіду. Узагальнення в плані змісту поняття “учбова діяльність” Н.Ф.Тализіною здійснювалось по іншій лінії, яка передбачала розгляд засвоєння соціального досвіду взагалі і підкреслювала спільність його законів.

Отже, учбова діяльність є складеною діяльністю, яка включає дві підсистеми або діяльності. Таке розчленування процесу учбової діяльності фактично витікає із запропонованого Н.Ф.Тализіною розрізнення в діяльності учня основного, або пізнавального, компонента та допоміжного, обслуговуючого [26], [27]. Першою складовою учбової діяльності є основний функціональний її компонент, який розглядається як підсистема — діяльність учіння. Підготовчі, функціональні компоненти учбової діяльності об’єднуються у другу підсистему — діяльність навчання.

Діяльність учіння є актом пізнання, що реалізується учнем через засвоєння наявного досвіду; діяльність навчання спрямована на забезпечення успішного здійснення діяльності учіння. Проте, якщо дотримуватися загальноприйнятого розуміння діяльності учіння, то необхідно виключити з неї підготовчий компонент по створенню адекватних зовнішніх умов учіння, оскільки це функція групи осіб, а не педагога, хоч останній, звичайно, повинен

Примітка. Ильсов И.И., Мальская О.Е. К проблеме анализа учения как деятельности // Психология учебной деятельности школьников. - М., - 1982. - С.136.

впевнитись у їх наявності перш, ніж ініціювати виконання учнем діяльності учіння. В такому значенні діяльність учіння співвідноситься з актом вирішення учбової задачі, поняттям введеним Д.Б.Ельконіним та В.В.Давидовим [28]. Здійснення такого факту передбачає актуалізацію специфічного мотиву учбової діяльності: визначення кінцевої мети учбової задачі; попереднє визначення системи проміжних цілей і способів їх досягнення; використання системи власне навчальних дій; виконання дій контролю; оцінку результатів учбової діяльності.

Терміну “учбова діяльність” у контексті нашої роботи відповідає термін “навчання”, який, як відомо, означає загальну сукупну діяльність учня і педагога: “Процес навчання є двостороннім, він охоплює діяльність учителя — викладання, і діяльність учня — учіння”. В психологічній літературі нерідко спеціальний термін для позначення такої діяльності відсутній, що, певною мірою, пов’язане з акцентуванням саме пізнавального компонента, який виконується учнем. У деяких психологічних дослідженнях термін діяльність навчання використовується для позначення сукупності актів підготовки умов для діяльності учіння, у педагогічних — для цього використовується термін викладання. На нашу думку, терміни “учбова діяльність” і “діяльність навчання” етимологічно є найбільш адекватними явищами, що прямо співвідносяться з учбовим процесом, під яким, як правило, розуміють процес саме спільної діяльності його учасників: учня і педагога. Тенденцію саме до такого використання слова навчання ми знаходимо в роботах ряду психологів, які вважають, що головним у діяльності передачі соціального досвіду є саме викладання навчального матеріалу, хоч діяльність навчання цим не обмежується [24], [25] та ін.

Отже, загальна будова процесу учбової діяльності включає в себе

процес діяльності навчання та процес діяльності учіння. Як зазначалось вище, в число сукупних елементів діяльності навчання та учіння увійшли: суб'єкт, засоби, предмет, зовнішні умови та процедура (Т.В.Габай [29]). У даному випадку різні елементи навчання (і учіння) розглядаються як такі, що виконуються паралельно, хоч у дійсності вони частіше всього вибудовуються у послідовний ряд. На нашу думку, учбова діяльність в її повному складі може розглядатися і як діяльність учня, і як діяльність педагога, адже з позиції учня це діяльність, в якій операції основного функціонального блока виконуються учнем, а при здійсненні підготовчих функціональних блоків застосовується праця педагога, який виступає при цьому як своєрідне живе знаряддя. З точки зору педагога, навпаки, таким знаряддям виступає сам учень: тільки за допомогою його дій педагог може реалізувати основний функціональний компонент і одержати бажаний продукт — необхідну трансформацію вихідного досвіду учня. Разом з тим, реальна дійсність учбової діяльності ускладнена тим, що певні її підготовчі компоненти можуть здійснюватися самим учнем. З іншого боку, і педагог може втручатися безпосередньо у процес виконання основного функціонального компонента учбової діяльності, виконуючи паралельно з учнем окремі елементи діяльності учіння: орієнтовні та контрольні операції як предметно-специфічних дій, що засвоюються, так і власне пізнавальних дій, які при цьому здійснюються. Остання обставина характеризує діяльність учня як несамостійну.

Далі зупинимось дещо детальніше на конкретизації структурних компонентів діяльності навчання, погоджуючись при цьому з тим, що для педагогічної психології значний інтерес має і діяльність, спрямована на засвоєння. Однак виривання її з системи загальної діяльності, що спільно виконується, і, поряд з цим, виконує ще й завдання підготовки умов для засвоєння, може спотворити уявлення про всю цілісну діяльність і не дозволити

здійснити конкретний аналіз діяльності учня, в яку включаються акти як власне засвоєння, так і забезпечення його умов. Більше того, для вирішення завдань нашого дослідження серйозне значення має розкриття саме всіх актів, що забезпечують всебічну підготовку умов для діяльності учіння. Отже, віддиференційовуючи всередині учбової діяльності діяльність учіння та навчання, ми зосередимо нашу увагу на аналізі процесу навчання. Як зазначалося вище, діяльність навчання включає в себе ряд функціональних компонентів, що відносяться до суб'єкта діяльності навчання (його предмета, засобів і процедури), тобто внутрішніх умов цієї діяльності. В процесі навчання створюються далеко не всі складові структурних моментів учіння, а лише ті з них, які мають безпосереднє відношення до засвоєння учнями досвіду. Як в діяльності учіння можливе певне відчуження від учня окремих елементів його пізнавальної діяльності (тимчасове чи постійне), так і в діяльності навчання є компоненти, які не можуть бути здійснені без прямої участі школяра.

До основних у діяльності навчання ми, як зазначалося вище, відносимо блоки (акти), що забезпечують підготовку умов для засвоєння. Функціональний блок суб'єкта діяльності навчання (у відповідності до складу будь-якої діяльності), повинен забезпечити наявність всіх підструктур суб'єкта, які роблять працездатними вже наявні його анатомічно-фізіологічні структури. Як правило, суб'єкт діяльності навчання обмежується підготовчим компонентом, спрямованим в основному на формування уміння здійснювати цю діяльність з усіма її складовими, а також на актуалізацію в учня відповідних установок, що виробляються безпосередньо перед початком учіння. Подібне обмеження викликане необхідністю наблизити діяльність навчання за змістом до традиційно використаного поняття діяльності педагога, хоча навіть при масовому навчанні простежується тенденція викладача до контролю за наявністю окремих складових працездатності учнів чи підтримуючих її умов, а

нерідко і до активних дій для її створення.

Формування в учня вміння вчитись зводиться до організації своєрідного пропедевтичного циклу учбової діяльності, в який включена і діяльність педагога, спрямована на формування в учня цього вміння. Розвиток вміння вчитись означає набуття учнем знань про ознаки продукта діяльності учіння (мета як інформованість), знань про те, які з цих ознак, допоможуть йому в майбутньому задовольнити ті чи інші з його потреб (мотиви), а також передбачає одержання учнем знання про варіанти можливих сполучень вихідних структурних моментів діяльності учіння. Педагог повинен забезпечити відпрацювання в учня відповідних учбових знань і відповідних умінь, що дасть можливість продуктивно застосувати їх у майбутньому. Поняття суб'єкта діяльності навчання включає в себе і створення в учня установки на початок її виконання. Цей підкомпонент навчання виконується в останню чергу, після того, як сформована решта підсистем суб'єкта. Актуалізація загальної цільової установки на навчання, яка є завершальним комплексом актів цієї діяльності, вже в самому її процесі конкретизується у послідовності окремих операційних установок, що конструюють створення “поточного” суб'єкта того чи іншого акту учіння (Т.В.Габай [30]). При цьому учень під керівництвом педагога здійснює ряд операцій, спрямованих на актуалізацію (у себе образів), що представляють у його свідомості мету і мотиви наступної діяльності учіння, а також образів її процедури у редукованому складі. Ці ідеальні образи, що розцінюються як ідеальні згорнуті дії учіння, створюють психофізіологічне підґрунтя для здійснення відповідних реальних дій. Діяльність педагога спрямовується на формування та виклик подібних образів за допомогою асоційованих з ними стимулів або за допомогою пред'явлення відповідних наочних образів. Останній шлях є переважаючим при недостатності фіксованих смислових і цільових установок,

що відносяться до діяльності учіння. Однак такі установки у даному випадку не мають вирішального значення, оскільки побудова ідеальних дій відбувається в основному за зовнішньою програмою; фіксовані ж установки є базальними установками іншого змісту, які націлені на реагування наслідуванням на дію педагога, який виступає як специфічний стимул. Структурними моментами цього акту діяльності навчання є: суб'єкт, тобто викладач, який володіє необхідною підготовкою і готовий до ініціювання або продовження акту створення стимульних засобів управління учбовою діяльністю учня; предмет – вихідна ситуація, що характеризується відсутністю всієї сукупності стимульних засобів або якоїсь її складової; продукт – наявність такої сукупності.

Якщо предмет діяльності навчання визначається як базові знання та власне уміння, які підлягають формуванню, то функціональний блок по створенню предмета діяльності навчання фактично є пропедевтичним циклом навчання, що відрізняється від основного циклу лише змістом вихідних знань і умінь, а також тим, яким на виході буде продукт цієї діяльності.

Наступний компонент діяльності навчання — засоби — передбачає підготовку всіх видів засобів діяльності учіння, тобто підготовку (обробку, препарування) педагогом навчального матеріалу, який підлягає засвоєнню учнями і приводиться вчителем у відповідність з характеристиками предмета і суб'єкта діяльності учіння. Методично оброблений фрагмент навчального матеріалу пред'являється учневі у вигляді учбових і контрольних завдань, що включають повні набори структурних моментів дій, або у вигляді послідовностей інформаційних операцій, які даються педагогом як наочна демонстрація дії, що підлягає засвоєнню, або тексту з відповідними ілюстраціями. Забезпечення учня всією сумою засобів, необхідних для організації діяльності учіння, фактично реалізує керівні функції педагога в учбовій діяльності, хоч це не означає, що учень позбавляється можливості

керувати власною діяльністю. При відмінності у цілях взаємодіючих суб'єктів стимульний засіб педагога є просто стимулом для учня, однак у випадку учбової діяльності він виступає одночасно і як стимульний засіб діяльності школяра, який ініціює і підтримує за його допомогою заплановану діяльність. При цьому акти застосування учнем стимульних засобів можуть редукуватися до свідомого прийняття запропонованих педагогом об'єктів як засобів самоуправління та реалізації діяльності учіння.

Функціональний блок процедури діяльності навчання характеризує нормативну послідовність структурних моментів актів, що ведуть до її успішного завершення. Тому мова йде не про створення процедури діяльності, а про її опис або ж про створення інформаційної моделі перехідних станів її структурних моментів. Даний компонент діяльності навчання здійснюється на основі аналізу даних вікової психології, педагогічної психології, науково-методичної літератури, в результаті чого встановлюються основні риси процедури діяльності навчання. Виявляються її можливі варіанти, що є переважними для тієї чи іншої групи учнів, об'єднаних у відповідності до їх індивідуально-особистісних особливостей. Далі процедура, конкретизована методистами стосовно учбової дисципліни, адаптується педагогом до кожного з учнів. На практиці, проте, педагог спеціальної школи змушений виконувати значно більший об'єм актів, що входять у даний компонент навчання, оскільки він не одержує від відповідних спеціалістів достатньо опрацьованих описів процедур навчання, і змушений, як правило, керуватися власним досвідом та інтуїцією.

Отже, як свідчить проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури, в останні десятиліття проводились широкі дослідження учбової діяльності школярів, які здійснювались під керівництвом В.В.Давидова [31], Л.Н.Ланда [32], Д.Б.Ельконіна [33], Н.Ф.Тализіної; здійснено аналіз будови учбової діяльності, уточнено зміст тих компонентів, що утворюють процес

діяльності: її суб'єкта, предмета, засобів, зовнішніх умов, а також процедури. Співставлення та узагальнення значного фактичного матеріалу дозволили створити психолого-педагогічну теорію учбової діяльності. Експериментальні дані, на основі яких будувалась теорія, і головні її положення неодноразово публіковувались у наукових виданнях [33], [34], [35], [36], [37], [38], [39], [40], [41], [42], [43] та ін. Хоч теорія учбової діяльності виникла порівняно недавно і вважається незакінченою, проте вже сформульовані її основні положення. Підкреслюється, що в теорії учбової діяльності мова йде не про засвоєння дитиною знань та умінь взагалі, а саме про засвоєння, що відбувається у формі специфічної учбової діяльності і пов'язане з творчим перетворенням матеріалу, що засвоюється. Зазначається, що оволодіння дитиною знаннями, які заздалегідь чітко сформульовані, даються їй у готовому вигляді і в змісті яких відсутні моменти виникнення та розвитку предмета, який вивчається, свідчить про те, що у даному випадку дитина учбової діяльності не виконує, оскільки при цьому за допомогою ілюстрацій та пояснень вчителя вона оволодіває емпіричними знаннями. У зв'язку з цим робиться висновок про майже повну відсутність у масовій школі повноцінної учбової діяльності.

У молодшому шкільному віці, як відомо, учбова діяльність є основною і провідною серед інших видів дитячої діяльності. Її формування відбувається на протязі декількох років шкільного життя, особливо інтенсивно — у молодших класах, а її виконання школярами визначає розвиток у них головних психічних новоутворень і, перш за все, основ теоретичної свідомості та мислення, націлених на розкриття закономірностей розвитку предметів. Встановлено, що засвоєння учнями теоретичних знань і відповідних умінь відбувається при вирішенні учбових завдань, що сприяє формуванню у них загального способу (принципу) підходу до багатьох конкретних задач певного класу, які у наступному вирішуються учнями відразу і правильно. Тобто розв'язання таких задач дозволяє учням засвоювати дещо спільне ще до засвоєння його окремих проявів. Доводиться, що головним методом шкільного

навчання повинен стати метод введення дітей у ситуацію учбових задач та організації учбових дій. Дані установки, як свідчить аналіз практики спеціальної школи, є протилежними теорії й практиці традиційного шкільного навчання. Так, по-перше, діти спочатку засвоюють запропоновані їм у готовому вигляді окремі емпіричні знання та уміння, а потім переходять до їх узагальнення та застосування у різних конкретних ситуаціях. По-друге, головним методом такого навчання є ілюстративно-пояснювальний (рецептивно-репродуктивний) метод, який спирається на асоціативну теорію навчання, яка стверджує, що в основі навчання лежать асоціації, сенсуалістична наочність, поєднана зі словом, виведення загального з окремого і вправи. Ця теорія є протилежною діяльнісному підходу, в основі якого лежить дія, знаходження загального у предметності та виведення з нього часткового, а також вирішення проблемних задач. Поглиблений аналіз причин і основних підходів до навчання — асоціативного і діяльнісного, з якими тісно пов'язані пасивні та активні методи, це одна з основних невирішених проблем теорії учбової діяльності. Отже, можливо зробити висновок про необхідність серйозних теоретичних праць у цій галузі з тим, щоб обґрунтувати ефективність побудови навчання на основі його діяльнісного розуміння, теоретично забезпечити створення технологій активних методів навчання, конкретних методик, їх реалізації в різних навчальних предметах та подолати позиції тих теоретиків і практиків, які до цього часу активно підтримують звичні їм пасивні методи навчання. У кінцевому результаті така робота може сприяти розробці єдиної теорії навчання, що спиратиметься на поняття “діяльність” і яка вбере в себе позитивні сторони вже існуючих теорій діяльнісного характеру (Т.В.Габай[30], П.Я.Гальперин [6], Г.В.Граф, І.І.Іллясов [25], С.І.Машбиць [44], Н.Ф.Тализіна [2], А.З.Зак [45], В.В.Репкін [40] та ін.). Крім того, саме теорія учбової діяльності є найбільше та послідовніше викладеною і головне — вона одержала оформлення у новій технології побудови окремих навчальних предметів і в конкретних методиках їх

практичної реалізації.

Значною є й проблема, пов'язана з суттєвим поглибленням розуміння поняття учбова задача, операціоналізацією застосування даного поняття в окремих навчальних предметах, конкретизацією показників, що дозволяють відрізнити загальне й окреме в навчальному матеріалі і тим самим вирішити питання про вміння ставити перед учнями дійсно учбові задачі.

Як зазначалось вище, учбова діяльність здійснюється суб'єктом. Проте сьогодні у психології частіше говорять про особистість, ніж про суб'єкт, хоча психологічною основою особистості є суб'єкт діяльності. У зв'язку з цим виникає проблема зв'язку формування учбової діяльності учня з розвитком його особистості, оскільки ця діяльність несе в собі творче начало й систематичне виконання її сприятиме тому, що суб'єкт набиратиме і риси особистості. Інше питання — які риси і на якому рівні — потребує, зрозуміло, спеціального дослідження та аналізу.

Визнається, що на протязі багатьох років не досліджувалась проблема розвитку учбової діяльності на всіх етапах шкільного дитинства. Дійсно, учбова діяльність є провідною у молодшому шкільному віці і саме в цей період відбувається формування її основної структури та її суб'єкта, однак важливо простежити їх подальшу долю за межами молодших класів, оскільки попередні наукові дані свідчать, що за цими межами учбова діяльність продовжує розвиватись. У зв'язку з цим виникає значна кількість питань, пов'язаних з визначенням ролі різних навчальних предметів у розвитку цієї діяльності, впливу на неї інших видів діяльності учнів, розробкою психодіагностики учбової діяльності.

Виділені основні проблеми теорії учбової діяльності створюють, на нашу думку, уявлення про те, в якому стані знаходиться дана теорія на сьогодні: вона сформульована уже настільки повно, що це створює передумови

того, щоб на її власній основі висувати нові проблеми, вирішення яких дозволить їй стати більш розгорнутою і охопити ті сторони життя учня, вивченням яких вона раніше не займалась.

У галузі дефектології проблеми діяльності піднімалися і ґрунтовно розв'язувалися у дослідженнях на основі порівняльного аналізу трудової діяльності учнів масової та допоміжної школи (І.Д.Бех [46], В.І.Бондар [47], С.Д.Максименко [48]). Одним з шляхів удосконалення трудового навчання автори визначають спеціальну організацію трудової діяльності, в якій реалізується активізація мислення, в результаті чого стає можливим самостійне встановлення дітьми нових зв'язків, комбінування наявних уявлень в залежності від нових умов. У трудовій діяльності досліджувався вплив на формування рухових трудових умінь таких способів навчання як показ, а саме: показ, що супроводжується поясненням; показ і пояснення у співвідношенні з корекцією недоліків моторики. Авторами досліджувалися складові частини умінь і закономірності їх зв'язків, що складали орієнтовну основу узагальненого способу дій. На основі системи будівельних уявлень та понять були описані і систематизовані основні практичні дії, які повинні формуватися й узагальнюватися на штучно створеній системі реальних ситуацій. У цьому дослідженні була встановлена адекватність учбового матеріалу при навчанні розумово відсталих дітей відповідно до психічних закономірностей засвоєння знань, умінь та навичок на підставі вікових нормативів нормально розвинутих підлітків.

Специфічним застосуванням теорії діяльності у психолінгвістиці та логопедії є розробка вчення про структуру мовленнєвої діяльності (Л.С.Виготський [49], А.Р.Лурія [50], Н.І.Жинкін [51], Л.С.Цветкова [52], А.А.Леонтьєв [53], А.І.Зимня та ін.). На основі аналізу та узагальнення інформації, одержаної при вивченні аномалій мовленнєвого розвитку у даному аспекті, була синтезована модель оволодіння дитиною мовленням, що

ґрунтується на лінгвістичному, психологічному та психолінгвістичному аналізі становлення дитячого мовлення та вчення про мовну здібність і шляхи її розвитку (Є.Ф.Соботович [54]). У відповідності з цією моделлю, оволодіння дитиною мовленнєвою діяльністю передбачає практичне засвоєння нею гностико-праксічних основ мовлення, символічної мовної системи та мовленнєвих дій розуміння мовлення та її програмування. З позицій даного підходу до засвоєння мовленнєвої діяльності автором було розроблено зміст дослідження та методи експериментального матеріалу. Н.В. Чепелевою [55] розроблена концепція читання діяльності, що включає когнітивну переробку текстової інформації, знакове спілкування автора та читача через письмове повідомлення, спрямоване на засвоєння та поглиблення знань читача, формування його особистісних смислових новоутворень. Обґрунтовано психологічний підхід до тексту як моделі взаємодії автора і читача, визначені його структурно-семантичні параметри, характеристики твору, які виконують функцію управління процесом його сприймання та розуміння.

Подальший аналіз загальних та спеціальних наукових джерел свідчить про те, що значне місце в психолого-педагогічних дослідженнях відводиться також вивченню структури механізмів управління учбовою діяльністю (О.І.Раєв [56], Н.Ф.Тализіна [57], О.Я.Савченко та ін.), шляхів оволодіння дітьми розумовими прийомами (Н.Д.Богоявленський, Н.Т.Менчинська [58], Є.М.Кабанова-Мелер [59], З.Л.Калмикова [60], В.Ф.Паламарчук [61], В.І.Решетніков [62] та ін.), формування вмінь та навичок учбової роботи (Ю.К.Бабанський [63], Н.А.Лошкарьова [64] та ін.). Активно досліджуються дидактими та психологами проблеми якісного засвоєння знань та умінь як однієї з цілей учбової діяльності дитини (І.Я.Лернер [65], В.М. Полонський [66], М.Н.Скаткін [67], Л.І.Шевчук [68], та ін.), підготовки дітей до засвоєння нових знань (Б.Г.Ананєв [69], М.С.Вашуленко, Л.В.Занков, О.Н.Менчинська,

Н.Ф.Тализіна та ін). Пошуки шляхів підвищення якості засвоєння нових знань пов'язуються з визначеними теоретичними основами залежності результативності навчання від ступеня досконалості зовнішніх та внутрішніх умов, в яких протікає учбовий процес (О.Я.Савченко, Н.Ф.Тализіна, І.Т.Федоренко [70] та ін.).

На матеріалі вивчення різних предметів у початкових і середніх класах виконані фундаментальні дослідження, спрямовані на вивчення проблеми неуспішності: розкриті індивідуальні особливості учнів, які мають труднощі засвоєння знань (Б.Г.Ананєв, З.І.Калмикова, В.І.Помогайба [71] та ін); визначена спрямованість особистості невстигаючого школяра: ставлення до учіння, мотиви навчання, інтереси (Л.І.Божович, Л.С.Славіна [72], А.К.Маркова [73], Н.Г.Морозова та ін.); розроблена характеристика особистості невстигаючого школяра у процесі засвоєння знань (М.С.Лейтес [74], Л.С.Славіна [72], В.С.Цетлін [75] та ін.). У дослідженнях вказаних авторів висвітлені, головним чином, внутрішні закономірності розвитку особистості, їх вплив на результативність засвоєння навчального матеріалу і дидактична сторона проблеми попередження та усунення неуспішності. Оскільки остання група наукових робіт має особливе значення для нашого дослідження, зупинимось на їх аналізі дещо детальніше. В результаті проведених спеціальних досліджень виділені критерії, що дозволяють диференціювати учнів у процесі засвоєння знань (швидкість засвоєння, гнучкість або інертність мислення, характер співвідношення абстрактних та конкретних компонентів мисленнєвої діяльності), і на основі яких визначені загальні якості або здібності до навчання (научуваність); робиться висновок про те, що в процесі усунення відставання в навчанні недостатньо вправляти дітей у виконанні додаткових завдань з програмового матеріалу, який вони не засвоїли, а необхідно

здійснювати систематичну роботу, спрямовану на зміну якостей мисленнєвої діяльності та формування у дітей загальних і спеціальних здібностей.

У дослідженнях, присвячених вивченню спрямованості особистості учня, підкреслюється, що для подолання неспішності необхідно, перш за все, змінити ставлення школяра до навчання, та сформувати у нього нові навчальні мотиви шляхом зміни сукупності всіх ставлень до діяльності, що склались у певну систему, тобто змінити “внутрішню позицію учня” (за Л.І.Божович).

У наукових дослідженнях, присвячених вивченню причин неспішності, на підставі виявлених детермінацій загального та спеціального відставання, опису типових недоліків і відхилень в учбовій діяльності учнів, переліку всіх симптомів, які може мати той чи інший внутрішній дефект, розроблена типізація невстигаючих з метою обґрунтування диференційованого підходу до них (В.М.Войтко, Ю.З.Гільбух [43], Є.Ф.Іванова [77], Є.І.Блонський [78] та ін.). Так, на основі виявлення детермінацій загальної неспішності, побудовано психолого-педагогічну типологію (В.М.Войтко, Ю.З.Гільбух), що відображає недоліки в розвитку загальних розумових здібностей молодих школярів, а саме: у розвитку мислення, уяви, загальної психічної активності; розумової працездатності, рухливості, гнучкості нервово-психічних процесів, їх регульованості; цілеспрямованості у досягненні поставленої мети розумової діяльності, вміння раціонально спланувати розумову діяльність та ін. Встановлено, що коли одна з названих здібностей або їх група відстають у своєму розвитку, то це негативно впливає на учбову діяльність і, перш за все, на успішність з мови та математики. Побудована у відповідності з цією концепцією типологія психолого-педагогічного загального відставання в учінні включила наступні три типи: учні з низькою інтенсивністю учбової діяльності

(мають достатній рівень розвитку пізнавальних здібностей); школяри з низькою ефективністю учбової діяльності (мають низький рівень розвитку пізнавальних здібностей, незначні вади емоційно-вольової та мотиваційної сфери, інертний тип нервової системи, пропуски учбового часу); учні, в яких низька інтенсивність учбової діяльності зумовлена їх низькою ефективністю (зокрема, на початковому етапі шкільного навчання). Інша психолого-педагогічна типологія загальної неспішності (Є.Ф.Іванова [77]) розроблена з урахуванням стану сформованості мотиваційної сфери учбової діяльності молодших школярів та способів дій з навчальним матеріалом, що дозволило виділити три типи дітей із загальною неспішністю: діти, які не бажають вчитись; діти, які бажають вчитися, але в силу обставин оволоділи нерациональними способами дій; діти з позитивним ставленням до учіння і сформованими адекватними способами дій, однак засвоєними під постійним контролем вчителя. В основу розподілу невстигаючих учнів було також покладено (Н.І. Мурачковський) співвідношення двох основних комплексів якостей особистості: особливості мисленнєвої діяльності (пов'язані з наочністю) і спрямованість особистості школяра, що визначає ставлення до учіння та “внутрішню позицію школяра”. Використовуючи даний підхід, автором були одержані характеристики своєрідного співвідношення виділених якостей і визначені два типи невстигаючих школярів: учні, для яких характерним є низька якість мисленнєвої діяльності при позитивному ставленні до учіння та збереженні позиції школяра, а також учні з високою якістю мисленнєвої діяльності при негативному ставленні до учіння і частковій або повній втраті позиції учня. Автор передбачає також можливість поєднання низької якості мисленнєвої діяльності при негативному ставленні до учіння.

Як свідчить проведений нами аналіз відповідної літератури, у дидактиці та психології ретельно вивчаються прояви, причини і механізми загальної неуспішності молодших школярів та розробляються методики її подолання. Проблема, пов'язана з вивченням спеціальної неуспішності була предметом незначної кількості спеціальних досліджень (В.П.Гапонов, Н.П.Карпенко [79], Р.Є.Левіна [80], Є.І.Пенькова [81]). Встановлено, що спеціальна (з математики; з мови) неуспішність включає в себе відносно самостійні види недоліків, утворюючи складні підтипи, по кожному з яких можуть бути визначені можливі причинні фактори, що мають нейрофізіологічну, психологічну та педагогічну природу. Той факт, що учень відчуває значні труднощі лише при засвоєнні програмового матеріалу з мови, а з математики та інших предметів встигає, може свідчити про те, що загальні розумові здібності у нього сформовані на належному рівні, а неуспішність може бути зумовлена слабкою мотивацією до вивчення мови або недостатнім рівнем сформованості тих пізнавальних здібностей, які визначають успішність у даній галузі.

Теоретичний аналіз та узагальнення досліджень, спрямованих на вивчення неуспішності, дозволяє виділити такі основні її причини:

а) недостатній рівень сформованості таких показників наочності невстигаючих дітей, як уміння осмислювати і виділяти суттєві ознаки понять, що засвоюються; недорозвиток вміння засвоювати матеріал без значної кількості повторів, необхідних для оволодіння ходом розв'язання задач певного типу; недостатній рівень сформованості раціональних прийомів мислення та ін. При цьому зазначається, що швидкість наочності, яка може бути загальною та спеціальною, необхідно відрізняти від темпу виконання учбової діяльності, а також враховувати те, що хоча наочність і є відносно стійкою якістю особистості, яка тісно пов'язана з розумовим розвитком та успішністю, однак ці поняття не є тотожними. Виділяючи (у цьому зв'язку) загальні особливості

невстигаючих учнів та характерне для них зниження пізнавальної активності, підкреслюється, що за неуспішністю стоїть складна індивідуальність учня із своєрідною історією розвитку, зі своєю динамікою учіння та соціальною спрямованістю. Розмежування понять наочності, успішності, розумовий розвиток та показ їх тісної взаємодії з мотиваційною і емоційною сферою дитини сприяло подоланню інтелектуалістичного підходу до розуміння розвитку психіки невстигаючого школяра, а спеціально розроблені методики сприяли доведенню того, що, завдяки цілеспрямованому педагогічному впливу, різні показники наочності розвиваються і їх відносна стійкість не означає незмінності.

б) інтелектуальний недорозвиток, при якому рівень наочно-практичного мислення у дітей значно вищий рівня сформованості у них словесно-логічного мислення, наслідком чого є значні труднощі словесного вираження знайденої (засвоєної) закономірності, конкретизації абстрактних положень або абстрагування від конкретного;

в) значні відмінності ступеня стійкості уваги школярів при виконанні учбової діяльності. Показано, що увага є вторинним явищем і не може бути першопричиною виникнення труднощів в учінні, оскільки вона сама зумовлена тим, що учень в силу особливостей свого мислення не є залученим в активну учбову діяльність. Проте експериментальними дослідженнями (П.Я.Гальперин, Кобильницька [82] та ін.) встановлено, що вади уваги як контролю можуть бути провідною причиною виникнення неуспішності у молодших школярів масової та спеціальної школи для дітей з важкими розладами мовлення;

г) відмінності у рівні сформованості мнемічної діяльності, а саме недостатній рівень оволодіння раціональними прийомами запам'ятовування впливає на продуктивність пам'яті даної категорії учнів. Важливим при цьому є доведений факт про те, що у дітей з низьким рівнем наочності відсутні патологічні зміни у процесах пам'яті, а виявлені її недоліки нерозривно пов'язані з недоліками у розвитку мислення школярів.

Важливим напрямком у вивченні проблеми неуспішності є проведені нейропсихологічні дослідження (В.І.Голод, І.Т.Власенко, А.Х.Алле [83], Е.Г.Симерницька [84] та ін.). Одержано теоретичні та практичні дані які дозволяють стверджувати, що всі невстигаючі учні потребують спеціальних корекційних заходів, спрямованих на покращення неврологічного стану дітей та сприяння розвитку у них вищих коркових функцій, які у більшості дітей з труднощами у навчанні (за даними цих авторів) мають вади.

Узагальнюючи матеріали дефектологічних досліджень з даної проблеми, необхідно, перш за все, зазначити, що їх значним здобутком є виділення методом клінічного аналізу всередині різномірної групи невстигаючих школярів, які навчаються у масовій школі, двох категорій дітей: інфантильних та з церебрастенічними станами різного генезу (М.С.Певзнер, Ж.І.Шиф [85], Т.А.Власова, М.С.Певзнер [86], Р.Д.Тригер [87], Т.П.Висковатова [88], Т.Д.Ілляшенко, Н.М.Стадненко [89], В.В.Лебединський [90], Т.Д.Ілляшенко, Н.А.Бастун, Т.В.Сак [91], М.В.Рождественська [92]. Цінність цих досліджень підсилюється і тим, що проведений ними психологічний аналіз розвитку пізнавальної діяльності дітей з різними видами дефекта полегшує розуміння причин шкільної неуспішності. Так, встановлений клінічний поліморфізм школярів з неуспішністю дозволив виділити провідний синдром таких станів — незрілість особистості і загальний патогенетичний фактор — затримку розвитку лобних систем головного мозку, що спричиняє недорозвиток складних форм поведінки (відсутність) шкільних інтересів, невміння виконувати завдання за інструкцією, підкорятись шкільним вимогам та ін. Ступінь вираженості цього недорозвитку може бути різним: від дуже легкого до більш глибокого, при якому компенсація можлива лише при тривалому навчанні дитини із застосуванням спеціальних методів і прийомів.

Поряд з основними формами інфантилізму зустрічаються й ускладнені, при яких порушення темпу розвитку поєднується з астеноневротичними проявами, затримкою у розвитку мовленнєвої функції і т.д.

Важливим результатом дефектологічних досліджень є також дані психоневрологічних та психологічних обстежень, які свідчать про те, що у значної кількості невстигаючих школярів не встановлена олігофренія. Для цих дітей характерними є церебрастенічні стани різного генезу, мовленнєва патологія, органічний інфантилізм, психопатоподібний синдром, загальна моторна незграбність, недостатність тонкої диференційованості моторики рук. У деяких дітей виявлено малий запас знань та уявлень, недостатній розвиток понятійного мислення. Для них характерним є переважання форм, які виникають на ґрунті розедуальної церебральної недостатності; а у деяких з них відмічаються невротичні та неврозоподібні стани як результат побутової занедбаненості, конфліктної ситуації в сім'ї і т.д. Встановлено також, що найбільш часто у невстигаючих учнів виявляється правосторонній гемисиндром і тім'яно-вискові ураження, визначались просторові вади та розлади схеми тіла. У одних дітей виявлялись різні вади мовлення, письма і читання, у інших спостерігалась неуспішність з математики. Робиться висновок про те, що прогноз і динаміка даних станів залежить не тільки від ступеня вираженості розладів, але й від своєчасності медико-педагогічної допомоги.

Встановлено, що одне з провідних місць серед інших причин неуспішності займає патологія поведінки, причому в походженні цієї патології значну питому вагу має психогенний фактор (гострі й хронічні психотравмуючі ситуації, реакції особистості на соматичні захворювання, фізичний дефект і т.д.). Визначено, що психогенно зумовлені форми патології поведінки частіше зустрічаються у групах пограничних станів і неврозів, патохарактерологічних

реакцій і патологічного розвитку особистості, диференціація яких у значній мірі умовна і нерідко ускладнена. Підкреслюється, що, хоч ці стани принципово є зворотними, однак при тривалому збереженні негативних умов середовища або внутрішнього конфлікту вони можуть переходити у стійку патологію особистості. Поряд з цим при вивченні вищої нервової діяльності невстигаючих учнів з патологічними рисами характеру були виявлені явища слабкості активного коркового гальмування і недостатність регулюючого впливу другої сигнальної системи на діяльність першої, чим пояснюються труднощі формування у таких дітей гальмівних форм поведінки. Робиться висновок про те, що для їх утворення необхідні не тільки словесні накази та інструкції, а й постійне, цілеспрямоване тренування активного гальмівного процесу.

Отже, як свідчить проведений нами аналіз та узагальнення досліджень в галузі дефектології, присвячених вивченню дітей із затримкою психічного та мовленнєвого розвитку, їх результати мають суттєве значення для розуміння психо-фізіологічної природи шкільної неспішності.

Подальший аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень у галузі логопедії, їх співставлення з результатами відповідних психологічних та педагогічних досліджень свідчать про те, що проблема формування учбової діяльності дітей з мовленнєвою патологією, попередження та усунення у них неспішності, розробка шляхів підвищення якості засвоєння основ наук ще не знайшли достатньої дидактичної та методичної реалізації. Так, за винятком декількох робіт (В.В.Тарасун [94], М.В.Шевченко [95]) дослідження у галузі логопедії, в основному, спрямовуються на розв'язання важливої проблеми, пов'язаної з виявленням характерних вад мовлення, аналізом структури й

природи цих порушень, вивченням особливостей психічного розвитку дітей-логопатів, забезпечення корекційно спрямованого формування мовлення. Однак ці роботи не дають відповіді на питання про особливості учбової діяльності учнів з вадами мовлення, про специфіку засвоєння ними програмового матеріалу, про характер і динаміку труднощів засвоєння основ наук та шляхи їх подолання. Не менш важливим є й те, що для суттєвого впливу на масову практику необхідна науково обгрунтована й готова до впровадження методика запобігання у дітей з недорозвитком мовлення (НМ) труднощів засвоєння знань, умінь та навичок. Необхідність проведення спеціального дослідження, спрямованого на певне вирішення цих проблем спонукається також виявленим нами (В.В.Тарасун, М.В.Шевченко, Н.С.Гаврилова) фактом про те, що значна кількість дітей з важкими розладами мовлення відчувають серйозні труднощі при засвоєнні програмового матеріалу з читання, письма, математики. Встановлено також, що в усіх початкових класах спеціальної та масової шкіл є учні з НМ, які або не засвоїли, або засвоїли на низькому рівні навчальний матеріал з даних предметів (від 30 до 40,5 % учнів від загальної кількості дітей з НМ). Встановлено, що у масових школах ці учні, як правило, входять у групу невстигаючих школярів.

У зв'язку з цим має науковий інтерес і практичне значення розробка поетапного, диференційованого, корекційного впливу на дітей з НМ, який враховуватиме складність мовленнєвого та інших дефектів дитини, характер труднощів засвоєння нею навчального матеріалу та спрямовуватиметься на запобігання виникнення неуспішності. При цьому ми враховуємо те, що ізольована розробка важливої проблеми діагностики і корекції вад функцій у дітей з НМ не дозволяє в достатній мірі намітити перехід до дидактичного

аспекта підвищення ефективності учбової діяльності даної категорії учнів. У зв'язку з цим є потреба у проведенні комплексного дослідження, спрямованого на визначення рівня засвоєння учнями з НМ програмового матеріалу, причин і механізмів виникнення труднощів в оволодінні знаннями, уміннями та навичками з основ наук, що сприятиме розробці на цій основі наукового обґрунтування принципів, змісту і методів спеціального навчання.

З метою вірного визначення шляхів розробки системи організації учбової діяльності дітей з НМ, при якій створюватимуться максимальні умови для підвищення якості засвоєння знань, умінь та навичок і для попередження неспішності необхідно провести аналіз та узагальнення наукової літератури з проблем та розробки моделей навчання організації учбової діяльності. Вирішення зазначених питань у вказаному аспекті робить необхідним ретельний аналіз фактів та їх інтерпретацію з мультидисциплінарних позицій, у зв'язку з чим нами проведене їх теоретичне опрацювання з позицій досягнень у суміжних науках (психології, лінгвістиці, психолінгвістиці, нейропсихології, педагогіці).

1.2. Парадигма процесу розвивального та когнитивного навчання

Вирішення зазначених фундаментальних питань потребує, перш за все, аналіз проблеми співвідношення навчання та розвитку як опорної точки теоретичного руху. “Питання про відношення навчання і розвитку у шкільному віці є самим центральним і основним питанням, без якого проблеми педагогічної психології ... не можуть бути не тільки вірно розв'язані, але навіть поставлені. Між тим це питання є найбільш темним і не з'ясованим із усіх основних понять, на яких будується наука про розвиток дитини та освітлення процесів її навчання. Якщо намагатись звести до єдиного кореня джерела

найбільш глибоких помилок та утруднень, з якими ми зустрічаємося у цій галузі, не буде перебільшенням сказати, що загальним коренем є саме питання, яке обговорюється”¹. Як відомо, погляди Л.С.Виготського на співвідношення навчання та психічного розвитку дитини склались у результаті аналізу сучасної йому освітньої практики і критичного подолання відповідних теорій, в першу чергу, теорії Ж.Піаже [188], Ж.Піаже, Б.Инельдер [189] як найбільш на той, час розробленої та широко визнаної. Між тим сьогодні, не дивлячись на те, що школа Л.С.Виготського довгий час займала у вітчизняній психології провідне положення, у суспільній науковій свідомості парадоксально виявляється ситуація духовного двовладдя, при якому дві концепції, суперечні одна одній, мають приблизно однаковий авторитет і часто мирно вживаються у свідомості педагогів. Стійкий авторитет Ж.Піаже у нашій педагогіці та психології можливо пов’язаний з внутрішньою впевненістю педагогів в тому, що дитячому розвитку притаманний елемент спонтанності. Хоча відомо, що експериментальні спроби наукової перевірки періодизації Ж.Піаже мали локальний і далеко не стопроцентний успіх [96], [97].

Отже, в чому полягає сутність проблеми навчання та розвитку, які загальні передумови її вирішення і застосування у спеціальній педагогіці? Перш за все, необхідно відмітити, що основною точкою міркувань Л.С.Виготського виступало протиставлення різних наукових рішень даної проблеми, серед яких виділяється три основних групи: а) процеси психічного розвитку та навчання незалежні; навчання використовує досягнення розвитку, але не впливає на цей процес, цикли ж розвитку передують циклам навчання (Ж.Піаже); б) навчання і є розвиток (тобто накопичення досвіду, реакцій), тому крок у навчанні відповідає кроку в розвитку, який йде безпосередньо за навчанням (У.Джемс,

Примітка.

Виготський Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 374.

Е.Торндайк, рефлексологія); в) розвиток складається із визрівання і навчання, оскільки навчання також може розглядатись як розвиток, бо ніколи не буває специфічним і зумовлює формування у індивіда психічних структур загального значення (К.Кофка); ідея формальної дисципліни (І.Ф. Гербарт). Третя з перелічених наукових позицій найбільш співзвучна розумінню Л.С.Виготським даної проблеми і в ній він виділяє одну з важливих для нашого дослідження думку про взаємну залежність процесів навчання та розвитку: процес визрівання готує і робить можливим процес навчання, а процес навчання ніби стимулює й проштовхує вперед процес визрівання; у зв'язку з розширенням ролі навчання в розвитку зростає роль ідеї формальної дисципліни. Вихідним орієнтиром практичного втілення цієї думки виступає принцип цілісності: „„було б безнадійною спробою намагатись охарактеризувати особливості свідомості дитини дошкільного віку, якщо починати не з цілого, а від окремих частин. Самим суттєвим у розвитку дитини є не тільки те, що окремі функції свідомості дитини ростуть і розвиваються при переході від одного віку до іншого, але суттєвим є те, що росте і розвивається свідомість у цілому”¹. Таким чином, при побудові концепції розвитку в центр уваги ставляться вікові зміни особистості, свідомості як цілого. При цьому визначеність свідомості задається двояко: структурно, через “відношення між окремими функціями” та функціонально “через відношення до середовища” Важливою для нашого дослідження є вказівка Л.С.Виготського на можливість дослідити процес розвитку на матеріалі окремих цілісних психічних утворень та їх одиниць, тобто таких частин, що володіють “всіма основними якостями, які притаманні цілому”¹ Розвиток визначається не “логікою випадкових обставин, а внутрішньою необхідністю (внутрішньою логікою) і передбачає наступність: всяка наступна щабель в розвитку готується попередньою, вище виникає з нижчого, на його основі, а не вноситься ззовні; там, де йде саморух, там немає

Примітки:

місця й для розвитку — в широкому смислі цього слова: там одне витісняє інше, але не виникає з цього іншого”¹. “Розвиток є безперервним процесом саморуху, що характеризується, в першу чергу, безперервним виникненням та утворенням нового ...”¹. Таким чином, предмет концепції розвитку, за Л.С.Виготським, олягає у саморозвитку особистості (свідомості) дитини. У той же час він попереджає проти переоцінки внутрішніх факторів, зазначаючи, що не можна обмежувати роль соціального середовища “чисто кількісним впливом на запізнення чи прискорення процесів розвитку”¹. У відповідності з Л.С.Виготським, підгрунтя онтогенезу дитини складає “єдність, але не тотожність процесів навчання і внутрішніх процесів розвитку”. Розкриття принципу і психологічних механізмів взаємозв’язку цих процесів ставиться як завдання наукового дослідження: “... ми повинні зрозуміти відносини, які існують між навчанням та розвитком взагалі, і які специфічні особливості цього відношення у шкільному віці”¹.

Зрозуміло, що така постановка проблеми зберігає актуальність і сьогодні, оскільки мова йде про сполучення в рамках єдиного розуміння двох видів детермінації — внутрішньої (розвиток як саморух) і зовнішньої (навчання як соціальна зумовленість). Взаємозв’язок навчання і розвитку, за Л.С.Виготським, по суті, означає, що навчання відповідає внутрішнім потребам розвитку, що без навчання розвиток неможливий, що відношення навчання й розвитку — це наскрізний стрижень онтогенезу психіки дитини.

Психологічний механізм зв’язку навчання й розвитку Л.С. Виготський описує через поняття наслідування і зони найближчого розвитку. “... У дитини

1) Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. — С. 430.

2) Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. — Т. 1. — Вопросы теории и истории психологии // Под ред А.Р.Лурия, М.Г.Ярошевского. — М.:Педагогика, - 1982. — С. 257.

Примітка.

Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. — Т. 1. — Вопросы теории и истории психологии // Под ред А.Р.Лурия, М.Г.Ярошевского. — М.:Педагогика, - 1982. — С. 257.

зі співробітництва шляхом наслідування, яке є джерелом виникнення специфічно людських якостей свідомості, розвиток з навчання — основний факт. Таким чином, центральним для всієї психології навчання моментом є можливість підніматися у співробітництві на вищий інтелектуальний щабель, можливість переходу від того, що дитина одержала, за допомогою наслідування, до того, чого вона не вміє. На цьому базується все значення навчання для розвитку, що, власне, складає зміст поняття зони найближчого розвитку. Наслідування, якщо розуміти його у широкому смислі, це головна форма, в якій здійснюється вплив навчання на розвиток. Основне у навчанні саме те, що дитина вчиться новому. Тому зона найближчого розвитку, що визначає це коло доступних дитині переходів, і є визначальним моментом стосовно навчання та розвитку “... Те, що лежить у зоні найближчого розвитку в одній стадії цього віку, реалізується в зоні найближчого розвитку і переходить на рівень інтелектуального розвитку на другій стадії... Навчання і розвиток у школі відносяться один до одного, як зона найближчого розвитку та рівень актуального розвитку. Тільки те навчання у дитячому віці є результативним, яке біжить попереду розвитку й веде розвиток за собою... Навчання можливе лише там, де є можливість наслідування. Значить, навчання повинно орієнтуватися на вже пройдені цикли розвитку, на свій нижчий поріг; проте воно спирається не стільки на дозрівання, скільки на функції, що дозрівають. При цьому, кажучи про наслідування, маємо на увазі його інтелектуальну, осмислену форму, а не автоматичне копіювання¹, а в навчанні

Примітки:

1) Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. — Т. 2. — Проблемы общей психологии // Под ред. В.В.Давидова. — М.:Педагогика, - 1982. — С. 250.

2) Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. — Т. 2. — Проблемы общей психологии // Под ред. В.В.Давидова. — М.:Педагогика, - 1982. — С. 249.

3) Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, - 1991. — С. 388.

розрізняємо три вікові типи: спонтанний (раннє дитинство), спонтанно-реактивний (дошкільне) і реактивний (шкільний)”¹.

Принципова схема співвідношення навчання і розвитку, за якою “навчання є джерелом розвитку, що викликає до життя ряд таких процесів, які без нього взагалі виникнути не можуть”², з деякими варіаціями розглядається Л.С.Виготським у його роботах “Динаміка розумового розвитку школяра у зв’язку з навчанням”, “Мислення і мовлення”, “Проблема віку”. Однак виклад у них Виготським елементів концепції швидше нагадує її народження ніж завершення, адже не зовсім ясно як співвідносяться саморозвиток свідомості з зовнішньою обумовленістю, оскільки в одних формулюваннях, де мова йде про інтериоризацію, саморозвиток має вигляд реактивного процесу, а навчання, по суті, породжує психічні утворення. В інших — лінія саморозвитку носить більш виражений характер, а навчанню відводиться більш скромна детермінуюча роль. Перш за все це стосується пояснень з приводу “сензитивного періоду”, за яким внутрішня лінія представлена самостійним процесом “дозрівання”, а навчання повинне лише організовувати, направляти “недозрілі” процеси. Схоже нюансування виявляється також при поясненні того, що, якщо дитина дошкільного віку сама будує теорії, то в навчанні необхідно спиратися на спонтанні процеси, працювати з ними, а не конструювати ззовні щось принципово нове. Отже, для Л.С. Виготського цілком очевидним є той факт, що навчання впливає на розвиток, проте він не дає визначену психологічну характеристику їх взаємозв’язку. За Л.С.Виготським досить різноманітним є й те, що розвивається: це дитина, особистість, свідомість, розум, функції свідомості, міжфункціональні

відношення, психічні процеси, значення слів, структура думки, структура значення, форми діяльності, що виникають у навчанні і т.д.

Таким чином, роботи Л.С.Виготського з даної проблеми, на нашу думку, не здаються закінченими у теоретико-психологічному відношенні, а є визначеними у педагогічному плані. Так, із розробленої автором схеми стає ясно, що вчити потрібно не тому, що дитина може зробити сама, а тому, чого вона не вміє, але спроможна засвоїти під керівництвом педагога. Нові можливості, яких дитина набуває на окремому матеріалі, впливають на інші здібності, яких не торкались у навчанні, а, отже, забезпечують розвиток дитини, чим і підкреслюється роль формальних дисциплін. Конкретизація тези про саморозвиток і внутрішню логіку розвитку також не повністю вирішує головну теоретичну задачу — зв'язку зовнішньої обумовленості з іманентністю розвитку. В даному випадку Л.С.Виготський апелює в основному до наступності, в результаті чого внутрішня необхідність має досить пасивний вигляд, оскільки “активність власної думки дитини” в школі, за Л.С.Виготським, підкоряється програмі вчителя, а, отже, має реактивний характер. Дещо втрачає у своєму значенні “внутрішній імпульс” накресленого шляху онтогенезу, оскільки автор констатує, що “... розвиток внутрішнього мовлення визначається в основному ззовні, а мислення дитини розвивається в залежності від оволодіння соціальними засобами мислення, тобто в залежності від мовлення”¹.

Примітки:

1) Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. – Т. 2. – Проблемы общей психологии / Под ред. В.В.Давыдова. – М.:Педагогика, - 1982. – С. 117.

2) Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. – Т. 1. – Вопросы теории и истории психологии // Под ред А.Р.Лурия, М.Г.Ярошевского. – М.:Педагогика, - 1982. – С. 257.

Як уже зазначалось, схема зв'язку навчання і розвитку, що запропонована Л.С.Виготським, з його ж власної точки зору, має відношення перш за все до вікового розвитку. Найбільш суттєвим в ній є перегляд розуміння “соціальне середовище”, яке явно перегукується з поняттям навчання, але несе в собі широкий теоретичний зміст. У даному разі зроблена спроба розглянути середовище як дещо, що входить у склад внутрішніх детермінант розвитку дитини, позбавити її “зовнішності”. “Потрібно вивчити середовище і особистість у єдності Ставлення дитини до середовища і середовища до дитини дається через переживання і діяльність самої дитини. Це зобов'язує до глибокого внутрішнього аналізу переживань дитини, тобто до вивчення середовища, яке переноситься у значній мірі всередину самої дитини ...”¹. Цю єдність дитини і середовища Л.С. Виготський позначає терміном “соціальна ситуація розвитку”, яке визначає форми соціального буття дитини, а буття визначає зміни в її свідомості, які, в свою чергу, ведуть до розпаду наявної соціальної ситуації розвитку. “Те, що для дитини було суттєво важливим, спрямовуючим, стає відносним і неважливим на наступній сходинці. Перебудова потреб і спонукань, переоцінка цінностей є основним моментом при переході від віку до віку”¹.

Підводячи підсумок висвітлення проведенного нами аналізу важливої для нашого дослідження схеми зв'язку навчання і розвитку розробленої Л.С.Виготським, можна відмітити, що точка зору автора на проблему навчання й розвитку, яка була намічена у більш пізній роботі “Проблема віку”, значно відрізняється від її версії, викладеної у книзі “Мислення і мовлення”. Розкриваючи складові розвитку — дозрівання і навчання — і спочатку

підкреслюючи ідею їх взаємозв'язку, потім – розширюючи роль навчання у розвитку, в останніх роботах Л.С.Виготський намічає деяке коригування (за В.В. Давидовим [97]) уявлень про розвиток (мислення, мовлення) у бік виявлення елементів саморозвитку, спонтанності.

Як зазначалось вище, психологічний механізм зв'язку навчання й розвитку описується також через поняття зони найближчого розвитку, яка визначає функції, що знаходяться у процесі дозрівання. “Зону найближчого розвитку ми визначили як такий показник розуму, який базується на тому, що дитина вміє робити під керівництвом”². Однак відомо, що починаючи з п'ятидесятих років і практично до теперішнього часу йдуть дискусії про зв'язок між навчанням та психічним розвитком дитини, в яких обговорювалось питання про поняття зони найближчого розвитку. Так, Л.В.Занков [98] вважав, що дане поняття недооцінює самостійність інтелектуальної діяльності дитини, тобто процес саморозвитку. В.В.Давидов запропонував у психолого-педагогічних дослідженнях використовувати замість поняття “розвиток” поняття “формування”. С.Л.Рубінштейн та його учні піддали критиці саму терію Л.С.Виготського, в тому числі зону найближчого розвитку за непереборний дуалізм, що лежить в її основі. За А.В.Брушлинським [99], у цьому понятті реалізується загальний принцип психічного розвитку, розроблений Л.С.Виготським: від соціального до індивідуального або від інтерпсихічного до інтрапсихічного, тому суть поняття зони найближчого розвитку полягає в тому, щоб дитина спочатку вчилася розв'язувати проблемні задачі тільки за допомогою вчителя і лише потім починала розв'язувати задачі

Примітки:

1) Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. – Т. 1. – Вопросы теории и истории психологии // Под ред А.Р.Лурия, М.Г.Ярошевского. – М.:Педагогика, - 1982. – С. 385.

2) Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. – М. - Л., - 1981. – С. 48.

без його допомоги, самотійно. А.В.Брушлинський відмічає, що у даному понятті недостатньо враховується роль внутрішніх умов дитини, що опосередковують педагогічний вплив. Таким чином, у 60-ті – 70-ті роки і прихильники, і опоненти теорії Л.С. Виготського при тлумаченні поняття зони найближчого розвитку, визначали, як головну, роль навчання. Однак у 80-ті роки в описі цього поняття поряд зі свідченням про провідну роль дорослого у психічному розвитку дитини є також і твердження про те, що “вірно організоване навчання спирається на наявну у дитини зону найближчого розвитку, і що ця зона дозволяє характеризувати можливості та перспективу розвитку ... Її визначення має важливе значення для діагностики психічного розвитку дитини”¹. Значить, вірно організованим навчанням є те, яке спирається на можливості та перспективу розвитку, тобто зону найближчого розвитку, поняття якої у даному випадку не тільки підкреслює провідну роль навчання у розвитку дитини, але й стверджує необхідність врахування внутрішніх умов дитини при навчанні.

Об’єктивно, на нашу думку, найбільший вклад у розробку даного підходу був внесений його опонентами (С.Л.Рубінштейн [100], Л.І.Анциферова [101], А.В.Брушлинський [102] та ін.). Як і Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн вказував на недостатність поділу школярів “на тих, які можуть, і тих, які не можуть самотійно, без чужої допомоги розв’язати задачу, і необхідність, у зв’язку з цим, подальшої диференціації останніх на дві групи: тих, кого просуває до вирішення ця допомога, і тих, кого не просуває. “Розповсюдивши принцип співпраці між школярем та педагогом і детально розробивши метод зондування мислення за допомогою дозованих підказок, С.Л. Рубінштейн і

Примітка.

його співробітники тим самим фактично наповнили поняття зони найближчого розвитку конкретним методичним змістом”¹. Проте вихідні основи теорії Л.С.Виготського і С.Л. Рубінштейна – суттєво різні і в деяких моментах навіть протилежні. Для Л.С.Виготського головним є опосередкування зовнішніми, тобто соціальними, знаннями – перш за, все мовленнєвими, завдяки яким здійснюється перехід дитини від нижчих, природніх, до вищих, культурних психологічних функцій. С.Л.Рубінштейн, навпаки, вважав головним опосередкування зовнішнього внутрішнім, тобто внутрішніми умовами – спадковими та вродженими задатками, — всією психікою, взагалі особистістю і т.д., що сформувались до заданого моменту часу. Тому А.В.Брушлинський стверджує, що поняття зони найближчого розвитку містить лише твердження провідної ролі навчання, оскільки воно є саме конкретизацією принципу, притаманного теорії інтеріоризації, тобто принципу односторонньої детермінації психіки зовнішньою причиною. За формулою Л.С.Виготського те, що дитина вже знає й уміє, а тому робить самостійно, без допомоги дорослих, характеризує рівень її актуального розвитку, а те, що вона спроможна виконати за допомогою дорослого визначає зону майбутнього розвитку. Однак він підкреслював, що у навчанні неможлива пряма передача наукових понять від учителя до учня за допомогою їх первинного вербального визначення без зв’язку з їх життєвими поняттями (рівнем актуального розвитку), оскільки у такому випадку дитина нічого не зможе зробити, крім як просто визубрити наукові поняття. Проте, не дивлячись на акцентування провідної ролі навчання у розвитку дитини, Л.С.Виготський не конкретизує, як саме навчання в школі

Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, А.Р.Лурия, А.Н. Леонтьева и др. – М., - 1983. – С. 112.

Примітка.

Гильбух Ю.З. Понятие зоны ближайшего развития и ее роль в решении актуальных задач педагогической психологии // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 33–40.

може реалізувати наступність, взаємозв'язок між життєвими та науковими поняттями. Більше того, не враховується важлива ситуація, коли педагогічну допомогу, яку вчитель пропонує учневі у межах зони його найближчого розвитку, дитина не може використати, що змушує шукати шляхи, які забезпечать підготовку дитини до сприймання і використання такої допомоги. Крім того, є ще категорія дітей, які не хочуть у процесі саморозвитку використовувати допомогу дорослого. Звідси, зрозуміло, що внутрішніми умовами розвитку дитини можуть бути не тільки інтелектуальні, але й мотиваційні умови. Отже, якщо навіть навчання дитини спирається на її зону найближчого розвитку, то воно може часто бути неефективним, оскільки його вплив переломлюється не тільки через інтелект, а й через особистість, єдину цілісну систему внутрішніх умов дитини. Разом з тим немає сумніву, що зона найближчого розвитку є складовою частиною внутрішніх умов дитини, хоча й обмежується сферою інтелекту. У зв'язку з цим зазначимо, що як є категорія дітей, які потребують спеціальної їх підготовки до використання педагогічної допомоги, так і є діти, у яких необхідно обов'язково розвивати передумови розвитку. Це особливо стосується тих випадків, коли у дитини недостатньо сформовані емпіричні конкретні значення життєвого поняття, що перешкоджає розвитку у неї відповідного наукового поняття, оскільки останнє не може одержати наступності, взаємозв'язку з першим і, таким чином, втрачає передумову свого розвитку. Це може бути пов'язане з тим, що, дитина недостатньо оволоділа групою життєвих понять, або точніше передпонять, до свого вступу в школу і тому не може оперувати ними свідомо й довільно. Після вступу в школу у дитини починається процес розвитку наукових понять внаслідок навчання її певній системі наукових знань. Важливим є те, що при

шкільному навчанні у психіці дитини відбувається взаємопроникнення між групою спонтанно засвоєних життєвих понять і системою наукових понять, які викладає учитель (перше розвивається знизу вгору, друге — згори вниз). Саме у такому процесі їх взаємного проникнення група життєвих понять і система наукових понять поступово об'єднуються в єдину своєрідну нову систему понять, яка має в собі такі суттєві якості, як конкретність, усвідомленість, довільність. Саме формування цієї єдиної системи понять означає розвиток дійсних, не схематичних наукових понять. Проте для групи дошкільників, у яких емпіричні передпоняття сформовані на недостатньому рівні, необхідне проведення спеціальної роботи, спрямованої на розвиток у них конкретних значень, базуючись на яких, наукові поняття будуть не заучуватися, а розвиватися. Оскільки початкове формування не схематичних наукових понять у дитини (за Л.С.Виготським та Ж.М.Щиф) потрібно здійснити до чотирьох років, на протязі яких життєві і наукові поняття взаємно проникнуть один в одного, то потрібно якомога раніше розпочинати роботу з формування передумов розвитку, щоб навчання у початковій школі для дитини виявилось сенситивним, чутливим до навчання науковим поняттям. Важливим також є те, що у відповідності з розвитком дійсно наукових понять у дитини перебудовуються всі психічні функції і починається узагальнення внутрішніх психічних форм активності. У результаті така робота сприятиме запобіганню тих “дефектів школи, коли дитина буде вчитися вхолосту: вона буде вивчати наукові поняття, але в спонтанних поняттях залишиться на тому ж рівні; вона буде наукові поняття засвоювати часто вербально, схематично, збільшуючи розходження між ними”¹.

Примітка.

Выготский Л.С. Умственное развитие в процессе обучения. М.–Л., - 1935. – С. 109.

Отже, хоча зона найближчого розвитку не обмежується сферою інтелекта, вона являє собою складову частину внутрішніх умов дитини і тому дозволяє значною мірою передбачати можливості, перспективу її розумового розвитку і відносної успішності під час шкільного навчання.

Проаналізовані вище праці Л.С. Виготського дозволили накреслити основи теорії розвивального навчання, яка нині являє собою цілу систему концепцій, в яку, як найбільш крупні блоки, входять теорія діяльності А.Н.Леонтьєва, теорія поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна, вікова періодизація Д.Б.Ельконіна, теорія учбової діяльності Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова та ін. і, по-суті, вбирає в себе значну частину того, що було створено школою Л.С. Виготського за півстоліття і відзначається глибиною й ретельністю теоретико-експериментальних розробок.

Для нашого дослідження, крім розглянутих теорії зв'язку навчання і розвитку, теорії діяльності, теорії учбової діяльності, певне значення має розгляд теорії планомірного формування розумових дій. Це пов'язано з нашим наміром на одному з етапів експериментального навчання зосередити увагу на формуванні у дітей з НМ прийомів розумової діяльності, що певною мірою базується на теорії, розробленій П.Я. Гальпериним, і яка є типовою спробою висунути на передній план провідну роль навчання і простежити процес перетворення зовнішньої матеріальної дії у дію внутрішню, психічну. Спеціальне завдання при цьому, як відомо, полягає у тому, щоб одержати нове психічне утворення з попередньо наміченими якостями за системою властивостей, що його характеризують. Вирішення цього завдання дозволяє виявити умови, що забезпечують ті чи інші характеристики образів і дій, закономірності їх становлення, оволодіння якими, в свою чергу, дозволяє

керувати процесом інтериоризації, планомірно формувати нові психічні акти. Не зупиняючись на розкритті змісту даної теорії, оскільки він широко висвітлений у науковій літературі, зосередимо увагу на деяких питаннях, розв'язання яких, на нашу думку, сприяло б використанню можливостей даної теорії у практиці роботи спеціальних шкіл для дітей з важкими розладами мовлення. По-перше, це стосується необхідності опосередкування даної психологічної теорії дидактикою і спеціальною методикою, які б перетворили її у принципи, методи, організаційні форми навчання, що враховували б структуру дефекта даної категорії учнів. При описі цілей засвоєння певного наукового поняття необхідно передбачити його відтворення та впізнання об'єктів, які відносяться до цього поняття, одержання наслідків із факта приналежності об'єкта до даного поняття, порівняння даного об'єкта з іншими і т.д. Якщо при цьому йти від поняття до мети засвоєння, то ми не зможемо обґрунтувати, які дії повинні скласти зміст цілей; більше того, відбір самого поняття для засвоєння виявляється також недостатньо обґрунтованим. Навпаки, якщо йти шляхом від задач, до розв'язання яких педагог готує учнів, то засвоєння міститиме в собі більшу обґрунтованість. (Так, якщо, наприклад, готувати школярів до розв'язання задач на розпізнання, то виникає необхідність сформулювати у них дію підведення під поняття і відповідне поняття). Таким чином, рух від задач дозволить спеціальній дидактиці розробити наукові основи цілей і конструктивно описати їх, одночасно побудувавши програми умінь (дій), які повинні бути сформовані при вивченні кожного навчального предмета, та розробивши наукові основи для відбору й обґрунтування рівнів їх засвоєння.

Послідовниками теорії поетапного формування висувається необхідність формування в учнів прийомів розумової діяльності (приймів формування розумових дій; приймів учбової роботи (П.Я. Гальперин, Є.Н.Кабанова-Меллер [103], Н.Ф. Тализіна [104], Дж.Меллер, Е.Галантер, К.Прибрам [105], [106] та ін.). Важливість засвоєння учнями як знань, так і приймів розумової діяльності, робить необхідним диференціювати з цієї точки зору вплив педагога на їх розумову діяльність. Така диференціація необхідна, оскільки засвоєння способів дії потребує спеціально організованих вправ, що якісно відрізняються від способів засвоєння знань. Однак при цьому підкреслюється наявність між знаннями і діями складних зв'язків та відношень, визначення яких дозволяє чітко диференціювати та інтегрувати вплив учителя на розумову діяльність учня. У зв'язку з цим можна виділити такі можливі взаємозв'язки знань та розумових дій: ефективність засвоєння знань залежить від структури розумових дій, що здійснюються при цьому; ефективність формування розумових дій залежить від ступеня їх відповідності один одному за глибиною, складністю та узагальненням. Використання перерахованих випадків взаємовпливу знань і розумових дій у процесі навчання створює сприятливі умови як для успішного формування самих знань і розумових дій, так і для розумового розвитку учнів у цілому. При цьому підкреслюється, що під засвоєнням переважно розуміється оволодіння певним змістом, а під розумовим розвитком – оволодіння не тільки змістом, але й певними структурними елементами розумової діяльності: “Для розумового розвитку найбільш характерною рисою є не тільки накопичення фонду знань але й свого роду фонду розумових приймів, операцій добре відпрацьованих і міцно закріплених, які можна віднести до інтелектуальних умінь”¹. Тієї ж думки

Примітки:

дотримується Л.Н.Ланда, який вважає, що загальні розумові здібності – це не що інше, як оволодіння загальними методами мислення, міркування, вміння думати і розв’язувати задачі, що мають різний предметний зміст¹. Розумові дії є досить представницьким елементом розумової діяльності, оскільки в них знаходять свій прояв її зміст, структура і мотиви. Тому, якщо процес формування розумових дій побудувати таким чином, щоб у школярів складалось і позитивне ставлення до діяльності, і впевненість у можливості досягнення наміченої цілі, то можна стверджувати, що в цьому випадку вони будуть здобувати не тільки інструмент для реалізації самостійності, але й відповідне ставлення до даної якості розумової діяльності.

Враховуючи сказане, ми приходимо до висновку, що в процесі навчання дітей з НМ для підвищення їх успішності і розвитку розумової діяльності важливо забезпечити учнів певною кількістю різних структурних рішень навчальних задач і одночасно навчати раціональним шляхам їх узагальнення та переносу в нові умови. Це завдання, на нашу думку, може бути розв’язане за рахунок формування в учнів з НМ системи прийомів розумових дій. При цьому успіх роботи багато в чому визначається тим, наскільки обґрунтованим виявиться підбір конкретних розумових дій, які будуть виділені лінії та способи узагальнення, тобто важливо визначити вихідні позиції формування розумових дій. Ці позиції, на наш погляд, можуть бути визначені при розгляді різних основ класифікації розумових дій, оскільки в результаті даного аналізу буде можливо вибрати такі види розумових дій, засвоєння яких забезпечить

1) Богоявленський Н.Д., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний. – М.: Педагогика, - 1966. - С. 166.

2) Ланда Л.Н. О формировании у учащихся общего метода мыслительной деятельности при решении задач // Вопросы психологии. – 1959. – № 3. - С. 26.

достатньо ефективний корекційний вплив на розумову діяльність дітей з НМ з боку педагога.

Аналіз психологічних досліджень свідчить про різні підходи до класифікації розумових дій, проте у більшості випадків вона здійснюється за провідною функцією, як дія в розумовій діяльності людини (П.Н.Гальперін). Можлива їх класифікація за ступенем їх стандартизації і допустимої формалізації. У цьому випадку виділяють розумові дії типу алгоритму, алгоритмічного припису та евристики (Л.Н. Ланда). Якщо дана класифікація проводиться з точки зору провідного психічного процесу (сприймання, пам'ять, мислення), то виділяють перцептивні, мнестичні та мисленнєві дії (Н.Ф.Тализіна). Поряд з цим, останню дію можна розділити за ступенем її узагальнення й говорити про більш конкретні та більш загальні розумові дії (Д.Б. Богоявленський, Н.А. Менчинська та ін.). Наведені лінії не виключають одна одну, а демонструють собою лише різний підхід до однієї й тієї ж дії. У зв'язку з нашим дослідженням більш детально зупинимось на характеристиці останніх двох підходів до класифікації розумових дій, як більш значущих для нашої роботи. У розумовій діяльності дітей перцептивні, мнемічні та мисленнєві дії тісно переплетені і виступають у повній єдності при вирішенні учбових задач. Така позиція нам здається доцільною, оскільки нами не ставиться задача дати диференційовану характеристику кожного з цих видів дій і створити спеціальні умови для подібної диференціації. Конкретні й загальні розумові дії виділяють на різних основах. Так, виділяють конкретні й загальні розумові дії, що відносяться до однієї і тієї ж предметної галузі, але дозволяють вирішувати задачі різного ступеня (Д.Б. Богоявленський, Е.Газієв [107], Є.М. Кабанова-Меллер, В.І. Решетніков [108] та ін.). У ряді праць дається

класифікація загальних і конкретних дій поза зв'язку з якимось визначеним змістом (А.А. Люблинська [109] та ін.). До конкретних розумових дій відносять дії, що мають певний зміст, структуру і забезпечують, в силу цього, розв'язання задач строго визначеного класу, а до загальних — дії, що виражаються в аналізі, синтезі, узагальненні та ін. Останні у психологічній літературі, як відомо, називаються загальними діями, оскільки забезпечують розв'язання всіх можливих задач, характеризуються відносною незалежністю від змісту та мети вирішуваних задач, однак у всіх випадках зберігають дещо загальне, специфічне саме для порівняння, узагальнення і т.д. До конкретних розумових дій відносять ті, що формуються і проявляються у процесі роботи учня з певним навчальним матеріалом при вирішенні конкретних учбових задач.

Узагальнюючи наявні з цього приводу матеріали, були виділені (А.І.Раєв та ін.) лінії, за якими повинна йти диференціація конкретних і загальних розумових дій: змістовна, структурна, функціональна. При цьому підкреслюється, що незалежність структури загальних розумових дій від змісту задачі виступає вирішальною умовою, яка забезпечує перенос загальних розумових дій на виконання різних задач. Можливість переносу дозволяє підійти через цілеспрямоване формування дій до створення умов, що забезпечують відкриття учнями з НМ суб'єктивно нового та знаходження ними способів переносу сформованих дій на виконання нових навчальних завдань.

Для підвищення ефективності учбового процесу в спеціальній школі, очевидно, необхідно визначити додаткові нові компоненти змісту навчання. На сьогодні ж, як відомо, зміст навчання обмежується лише вказівкою систем предметних знань, види ж діяльності (види умінь, навичок) вказуються у досить загальній формі, що не охоплює всієї необхідної системи.

Типи орієнтовного підґрунтя дії, що були виділені у діяльнісній теорії учіння, дозволяють здійснити також розробку нових принципів побудови навчальних предметів, базу яких може скласти третій тип орієнтовної основи дій. Реалізація нових принципів побудови змісту логопедичних занять і навчальних предметів може, на нашу думку, підвищити ефективність навчання дітей з НМ за декількома напрямками. По-перше, може відбутися різке скорочення їх об'єму, оскільки замість значного числа окремих знань діти засвоюватимуть невеликий об'єм базових інваріантних дій та операцій, які виступатимуть не як предмети засвоєння, а як засоби засвоєння того спільного, що складає сутність не тільки кожного з них, але й будь-якого іншого варіанту системи.

В наш час актуальним є також виділення об'єму загальних інваріантних знань, умінь та навичок і в логопедичній роботі, оскільки об'єм такої інформації є значним у всіх галузях мовних і мовленнєвих знань і потребує спеціального аналізу накопичених знань з метою виділення їх базової основи. Такий інваріантний зміст навчання спроможний забезпечити збереженість знань, умінь та навичок, що засвоюються, підготовку дитини до нових знань, які, як правило, є всього лише новим варіантом тієї ж системи. Впровадження нових принципів побудови логопедичної роботи і навчальних предметів може стати першочерговим завданням спеціальних методик.

Поряд з цим реалізація третього типу орієнтування в навчальному предметі дозволить учням одержати більш глибокі знання і забезпечить підвищення його розвивального ефекта, оскільки замість окремих умінь стає можливим формування різних видів здібностей (загальних та спеціальних) які

передбачають підготовку дитини до якісного засвоєння конкретного навчального матеріалу.

Відповідно до даної теорії, принципово по-новому можуть вирішуватися і проблеми, пов'язані з процесом навчання: методи, принципи та організаційні форми. За теорією планомірного формування розумових дій процес засвоєння є процесом вирішення проблемних завдань, які на різних етапах засвоєння виконують різні функції. Відповідно до даної теорії, кожний етап засвоєння характеризується певними показниками основних характеристик дій, які задають вимоги до задач (проблем), що вводяться в учбовий процес, а також сприяє однозначному вирішенню питання про вибір методів, адекватних рівню засвоєння.

Шкала поетапного формування розумових дій чітко, на нашу думку, відображає систему первинних характеристик будь-якої людської дії і дозволяє встановити якісний стан пізнавальної діяльності, як під час контролю за успішністю, так і під час діагностики функціонального (змістовного) розвитку інтелекта, що дає змогу, в свою чергу, дещо по-новому розробити як тести розумового розвитку, так і тести досягнень. Виділення діяльності, яка стоїть за тестовими завданнями, дозволяє побачити, що тестам здібностей і тестам успішності відповідають одні й ті ж пізнавальні дії, що спонукає до подальшого пошуку критеріїв тестів здібностей і тестів досягнень відповідно до цих критеріїв.

Підсумовуючи викладене, можливо констатувати, що глибина і ретельність теоретико-експериментальних досліджень розвивальної спрямованості забезпечують широкий простір для впровадження їх результатів

(після відповідного опосередкування спеціальними методиками) у практику роботи спеціальної школи.

Чітке зосередження на дослідженні пізнавальних процесів ми знаходимо в експериментальних роботах, виконаних у рамках когнитивної теорії навчання. Когнитивний напрямок на протязі останніх тридцяти років є провідним в американській психології і здійснює значний вплив на розвиток педагогічної психології більшості розвинутих країн. Теоретичні і методологічні основи когнитивного напрямку в галузі психології навчання є запозиченими значною мірою з інших дисциплін — кібернетики, програмування, психолінгвістики, гештальтпсихології та ін. Когнитивна теорія засвоєння прийшла на зміну біхевіоризму, на відміну від якого, вона не зводить задачу психології до вивчення поведінки як системи стимульно-реактивних відношень, а визнає провідну і визначальну роль пізнавальних процесів в організації психіки і поведінки людини. Когнитивний підхід представлений чотирма напрямками, що розвиваються в значній мірі незалежно один від одного: теорією осмисленого вербального навчання Д.Озбела, теорією навчання Дж.Брунера [110], інформаційними моделями процесу навчання, дослідженнями когнитивних стилів учнів. Більшою мірою для нашого дослідження є корисними перші два напрями, короткий аналіз і узагальнення результатів яких спробуємо здійснити. Предмет цих напрямів когнитивної психології складають пізнавальні процеси людини, їх структура, організація, протікання; основний метод — операціоналізм, який, як методологія дослідження, передбачає проведення чітко спланованих і добре контрольованих експериментів, що дозволяють одержати об'єктивну інформацію про пізнавальні процеси дитини. На відміну від інших

психологічних досліджень (асоціатизм, біхевіоризм, діяльнісна теорія та ін.) в рамках даних напрямків когнитивної теорії не існує загальноприйнятої одиниці аналізу. В конкретних дослідженнях [111] як одиниця аналізу використовуються різноманітні в структурному і функціональному відношенні утворення: інформаційні та лінгвістичні одиниці, блоки з переробки інформації.

В основі теорії осмисленого вербального навчання Д.Озбела лежить ідея необхідності розуміння учнями матеріалу, який вивчається, що може бути досягнутим у ході рецептивного вербального навчання — навчання за допомогою читання текстів підручника, доступних для учнів. Механізм осмисленого навчання розкривається в теорії Д.Озбела шляхом введення поняття когнитивної структури — ієрархічно організованої системи понять суб'єкта, за допомогою яких нові знання “вбудовуються” у когнитивну структуру учня і стають її складовими.

На думку Дж.Брунера, при організації навчання необхідно прагнути до того, щоб засвоєні учнем поняття носили інтуїтивний, неформальний характер, чого можна досягнути в ході навчання за спіралевидним планом, який передбачає неодноразове вивчення основних понять предмета. Навчання повинно сприяти розвитку мислення учня, що відбувається тільки в тому випадку, якщо навчання організоване як процес самостійного відкриття учнем нових знань. При цьому важливою є внутрішня учбова мотивація, що виражається в інтересі до самого процесу навчання.

Порівнюючи підходи до вирішення питання про співвідношення навчання і психологічного розвитку в теоріях навчання Дж.Брунера і Д.Озбела, необхідно відмітити деяку близькість позицій Дж.Брунера і психологів

діяльнісного напрямку. Так, на переконання Дж.Брунера, навчання виступає як провідний та визначальний фактор психічного розвитку дитини і при його належній організації дитині будь-якого віку можна викладати будь-який навчальний предмет. За Дж.Брунером психічний розвиток дитини носить стадійний характер (підставою для виділення стадій психічного розвитку служить спосіб репрезентації світу суб'єктом), а саме: стадія інактивна (репрезентація світу через дію), іконічна (репрезентація через образ), символічна (використання суб'єктом символічних систем репрезентації). Важливим фактором переходу дитини на наступну стадію розвитку в теорії Дж.Брунера визнається рівень наочності, досягнутий на попередній стадії.

Д.Озбел, так само як і Дж.Брунер, розглядає навчання як провідний фактор психічного розвитку, однак, його розуміння сутності цього процесу принципово відрізняється від розуміння Дж.Брунера. Д.Озбел розглядає пізнавальний розвиток як еволюційний процес, психологічним механізмом якого є рівномірне зростання когнитивної структури в ході навчання і заперечує існування якісно своєрідних стадій психічного розвитку. Отже, хоч обома розглянутими теоріями когнитивного напрямку визнається провідна роль навчання у процесі психічного розвитку людини, розуміння в них сутності процесу розвитку принципово різне.

По-різному автори даних теорій оцінюють також роль мотивації в процесі учіння. Так, в теорії Дж.Брунера розглядається два види навчальної мотивації: зовнішня, по відношенню до процесу навчання, і внутрішня учбова мотивація. Якщо в першому випадку мотивом є сам процес учіння, то в разі внутрішньої мотивації мотивами виступають зовнішні по відношенню до процесу навчання фактори (одержання хорошої оцінки, уникнення покарання);

сам же процес навчання протікає найбільш ефективно при внутрішній мотивації учня.

У теорії осмисленого вербального навчання дуже низько оцінюється роль мотивації у процесі учіння: мотивація розглядається лише як фактор активації когнитивної структури учня, а успішне навчання можливе і без мотивації. Співвідношення позицій Д.Озбела і Дж.Брунера у питанні про значення мотивації, свідчить, що позиція Дж.Брунера є близькою до положень, викладених у роботах А.Н. Леонтьєва та А.К. Маркової.

Одне з центральних місць у теорії навчання Дж.Брунера займає проблема організації учбової діяльності, у зв'язку з чим автором виділяються два її способи: навчання, організоване як засвоєння учнем готової інформації, і навчання, організоване як самостійне відкриття учнем нових знань. Останньому, на думку Дж.Брунера, необхідно надавати перевагу, оскільки саме такий спосіб організації підвищує якість засвоєння знань і сприяє формуванню мислення. Проте, організовуючи навчання як процес самостійного відкриття нових знань учнем, необхідно враховувати вікові особливості та рівень інтелектуального розвитку школяра, щоб досягти глибокого інтуїтивного розуміння ним виучуваного матеріалу. За Дж.Брунером, останнє досягається при навчанні дітей саме за спиралевидним планом, суть якого полягає в тому, що основні поняття у певній галузі знань по мірі просування учнів у предметі вивчаються неодноразово і на все більш високому науковому рівні. Запропонована організація процесу навчання, за думкою Дж.Брунера і його послідовників, приводить до досягнення учнем інтуїтивного, неформального розуміння програмового матеріалу.

Деякі з основних положень даної теорії мають схожість з положеннями вітчизняної вікової та педагогічної психології. Так, запропонований Дж.Брунером метод навчання через відкриття може бути співставлений з ідеями проблемного навчання, прибічники якого вважають, що навчання, організоване як процес самостійного одержання учнем нових знань у процесі вирішення пізнавальних задач, може позбавити учня зазубрювання, допомогти йому досягнути розуміння навчального матеріалу, розвинути творче мислення в даній предметній галузі.

Дж.Озбел, переконаний прибічник рецептивного навчання, характеризує процес навчання за якістю засвоєння знань, розрізняє осмислене навчання, під час якого учень пов'язує нові знання з вже наявними і добре розуміє навчальний матеріал, та механічне заучування, при якому розуміння нового навчального матеріалу не відбувається, оскільки він не пов'язаний зі старими знаннями учня і не стає складовою частиною його когнитивної структури.

Узагальнюючи викладене вище, підкреслимо, що увага педагогів та психологів до когнитивних теорій навчання зумовлена, на наш погляд, невдоволенням практиків і вчених результатами застосування традиційних методів навчання, наслідком якого є механічне заучування, що характеризується відсутністю смислових зв'язків і вільним розміщенням у когнитивній структурі здобутих дитиною знань. Однак і неформальний інтуїтивний характер засвоєння учнями понять, на нашу думку, не завжди приводить до осмисленого їх засвоєння. Крім того, навчання через відкриття потребує значних витрат часу і сил дитини при тому, що, як відомо, основне завдання учіння полягає у засвоєнні готових знань, а не у відкритті всього того,

що винайдено людством. Особливого значення традиційний спосіб здобуття знань набуває у роботі з дітьми з НМ. Нами встановлено, що саме цей спосіб має для них ряд переваг, хоч і не характеризується швидкими темпами. Проте своє завдання ми вбачаємо в тому, щоб відшукувати шляхи зближення репродуктивного та продуктивного способів здобуття нових знань, інтенсивно використовуючи при цьому ідеї когнитивної, пізнавальної психології та ідеї, запозичені нею з таких психологічних напрямів як фреймовий і гештальтний.

Останні зазначені напрями набувають сьогодні особливого значення, оскільки питання цілісності сприймання, які певний період часу були відсунуті в бік іншими проблемами, знову набули актуальність у зв'язку з підсиленням зацікавленості до природи так званих одномоментних актів сприймання, пам'яті, мислення. Крім того, що цей інтерес має очевидний теоретичний характер, він пов'язаний також з потребами педагогічної та психологічної практики, оскільки школярі повинні навчитись дуже швидко, практично миттєво впізнавати значну кількість об'єктів, що містяться в категорії навчальних предметів, які засвоюються. У свою чергу, ця обставина потребує здійснення аналізу відповідних наукових досліджень, результати яких покладені в основу сучасного підходу до вирішення цієї проблеми.

У контексті цих напрямків [112], [113], [114], [115] стисло зазначимо, що, згідно з гештальтним уявленням про роль і природу перцептивної цілісності на стадії швидкодіючої навички та на вищому рівні сприймання існують так звані неподільні суб'єктивні перцептивні образи, які відіграють суттєву роль у сприйманні, зокрема в процесі розпізнання. Центральною тезою гештальтного розуміння мислення є теза про продуктивну його природу, яка полягає у виникненні в мисленні нової якості, що не зводиться до якостей

окремих елементів і позначається як новий гештальт, нова структура. Характерним для мислення є момент уловлювання цієї нової структури (якості), що відбувається раптово. Для представників гештальтпсихології важливим є не сам факт раптовості вирішення, а пояснення того, чому рішення настає раптово. Для них раптовість рішення базується на розрізненні у проблемній ситуації структури; поняття структури і її розпізнання — центральні поняття гештальтного напрямку психології. Для гештальтпсихологів процес мислення розгортається як рух феноменального об'єкта внаслідок самотрансформації, самореалізації проблемної ситуації, єдиним критерієм якого виступає зміна змісту, зміна значень. За вихідне положення береться не процес мислення, що приводить до думки як свого результату, не відображення дійсності в ході мисленнєвої діяльності людини, а заданий зміст, що будує і реконструює процес мислення. Загальна теза про рух мислення на основі внутрішньої необхідності конкретизується в гештальтпсихології в понятті структури, яка виявляється єдиним механізмом мислення, його формою і змістом. Відповідно до даної теорії, невирішена проблема містить у собі деяку невідповідність елементів, у зв'язку з чим виникає прагнення усунути цю невідповідність, зробити проблему ясною і закінченою. Центальною частиною вирішення є усунення невідповідності, перехід, структурна реорганізація, зміст яких полягає в тому, що сутність одержує найбільш ясну структуру. Наявність трансформації або переходу і є характеристикою продуктивного мислення. Механізм даної трансформації полягає у забезпеченні розпізнання і схопленні основного відношення невирішеної проблеми, яка містить у собі структурне зусилля або напруження внаслідок структурної невідповідності її елементів. Перша вихідна ситуація містить у собі напрямок, за яким йде виправлення з

метою усунення невідповідності. Наступний стан, що виникає внаслідок переходу, є вже фактично вирішеною проблемою, де невідповідність ліквідується. Отже, вирішення проблемної задачі — це стан явищ, які утримуються разом внутрішніми силами, немов ті структури, в яких гармонія наявна і в загальній сукупності, і в окремих частинах, в результаті чого ці частини визначають всю структуру в цілому. Встановлення при цьому значення окремих частин розглядається як центрація, як шлях до розгляду частин, окремих компонентів ситуації, де значення і роль визначаються по відношенню до центру.

У процесі вирішення пізнавальної задачі гештальтпсихологія виділяє декілька фаз: постановка задачі, встановлення основного відношення, знаходження шляхів її реалізації. Проте, не зважаючи на виділення фаз, згідно з даною теорією, рішення повинно виникати відразу, при переході від недосконалої до досконалої структури. Таким чином, гештальтпсихологія не зводить мислення до сприймання, проте звертається до єдиного принципу їх пояснення: безпосереднє схоплення структури виступає як основний пояснювальний принцип стосовно і сприймання, і мислення. Отже, за гештальтпсихологічною теорією рішення задачі відбувається не в ході мисленнєвої діяльності суб'єкта, а задача прагне назустріч своєму рішення.

Як уже зазначалось, одним з основних понять гештальтної концепції є поняття процесу, який показує, як з проблемної ситуації виникає рішення і які існують шляхи вирішення певної проблеми. Процес розв'язання проблеми (тобто процес мислення) у гештальтпсихології є процесом розвитку або трансформації проблеми. У типовому випадку кінцева форма певного рішення досягається через проміжні фази, кожна з яких володіє по відношенню до

попередніх характером проблеми; кожна фаза розв'язання задачі є відповіддю на попереднє запитання і, водночас, постановкою наступної задачі. На наш погляд, така характеристика процесу містить розуміння природи мислення, розкриває його внутрішні взаємовідносини і взаємозв'язки, динаміку процесу та його механізми. За гештальтпсихологією, при розв'язанні проблемної задачі кінцева форма певного рішення виникає не відразу: спочатку виникає принцип рішення, а потім, за допомогою послідовної конкретизації (втілення цього принципу), розвивається кінцева форма відповідного рішення. Отже, іншими словами, загальні суттєві риси розв'язання повинні генетично передувати більш спеціальним, а організуються за допомогою перших. У гештальтпсихології розглядається також і протиріччя, яке може виникати в ході мислення і позначається як учіння на помилках. У даному випадку головним вважається з'ясування, усвідомлення основ конфлікту, наслідком якого (усвідомлення) є певна варіація, що корегує усвідомлений недолік запропонованого розв'язання. Розглядаються два типи цих варіацій: перший, коли дитина в рамках попередньої постановки питання шукає інший шлях для розв'язання, і другий, коли змінюється стара постановка питання в силу вимоги усунути ту властивість запропонованого невірної рішення, яка суперечить умовам задачі. Поряд з цим саме гештальттеорія [116] вводить систему нових понять, пов'язаних з евристичними методами мислення (аналіз конфлікту, матеріалу, мети), що є не фазами рішення, а шляхами до нього. При розгляді даних методів висловлювалась думка, що крім самого мисленнєвого змісту існують способи, прийоми або операції мислення, за допомогою яких вирішується задача. Евристичні методи сприяють здійсненню спроби відповісти на питання про те, яким чином аналіз конфлікту, пов'язаний з

процесом виведення наслідків з умови задачі й наслідків з її вимог (тобто з процесом зміни фаз мислення), сприяє знаходженню шляхів розв'язання задачі.

З позицій гештальтпсихології певною мірою розроблялись і сучасні підходи, пов'язані з проблемою перцептивної та інтелектуальної одномоментності, цілісності. Так, М.С.Шехтером [117] встановлено, що в ході тренування радикально змінюється образ нового об'єкта, що формується на початку навчання. Цей образ набуває рис неподільності, нерозчленованості на ряд компонентів і бере участь в операціях зіставлення як одна неподільна одиниця. Такий цілісний, перцептивний образ служить для суб'єкта якісно новим розпізнавальним еталоном, що зумовлює симультанність розпізнання. У більш складних випадках для розпізнання класу об'єктів використовуються декілька цілісних образів, що відповідають різним підкласам заданого класу, але кожного разу розпізнання відбувається на підставі одного з них. Встановлено, що цілісні образи в завершеному процесі сприймання мають ще важливі робочі нерозчленовані функції, які є більш зручними еталонами у процесі розпізнання. У зв'язку з цим педагогічне завдання не полягає в тому, щоб ретельно відпрацьовувати етапи формування розумових дій, а розглядати їх лише як передумову головного новоутворення – цілісного, інтегрального, перцептивного образу.

У роботах П.Я.Гальперина та його школи висловлена думка про те, що сформована здібність одномоментного розпізнання має своєю основою процес, у принципі схожий з розпізнавальною дією, що відпрацьовується під час навчання. Ця схожість полягає в тому, що на стадії одномоментності, так само, як раніше в період навчання об'єкт, що сприймається, розпізнається на основі послідовної фіксації ряду його ознак (суттєвих для деякого класу об'єктів).

Однак у випадку одномоментного розпізнання цей ланцюг фіксацій суб'єктивно не помічається, оскільки процес набуває великої швидкості та значно скорочується за рахунок випадання зайвих ланок (зокрема вербальних) і, таким чином, виходить зі сфери усвідомлених дій.

У зв'язку з цим робиться важливий висновок про те, що стимулювання у школярів більш швидкого формування цілісних образів сприятиме прискоренню вироблення в них умінь та їх перетворення в навички.

Фреймовий напрям когнитивної психології також набуває особливого значення, оскільки сприяє формуванню у дітей одномоментних актів сприймання, пам'яті, мислення, що забезпечують прискорення впізнавання, запам'ятовування та осмислення значної кількості об'єктів учбових предметів, які засвоюються. Фреймовий підхід дозволяє представити не стільки енциклопедичну інформацію, скільки відобразити конкретну фактичну інформацію про ті об'єкти і їх якості, що представлені в текстах. Основною одиницею фрейму є синтаксично організовані відрізки тексту, кожний з яких співвідноситься з певним функціональним класом. Сферою дії фрейма є текст, який втілює три головні компоненти мовленнєвої діяльності: парадигматику (мову), синтагматику (мовлення) та прагматику (комунікативні завдання автора тексту (висловлювання) та його адресата.).

Фреймовий підхід до організації знань полягає у відображенні динамічних знань про ту чи іншу ситуацію та її складові, що зберігаються не в класифікації об'єктів (тезаурусі), а в текстах, що її описують. В основі цього підходу лежить ідея М.Минського [118] про так звані рамочні знання, головний зміст якої можна резюмувати таким чином. Знання, що використовуються в системах інтелекту, представляють знання на надмірно нелокальному рівні і

надмірно неструктурно. Порції інформації, що фігурують у цих системах, повинні бути більш загальними і в той же час більш організованими, тобто повинні бути представлені ієрархічно організованою структурою даних – фреймом — що охоплює знання про будь-яку стереотипну ситуацію чи клас ситуацій. Верхні рівні структури містять дані завжди справедливі для ситуації, що аналізується, а нижні – порожні вузли (“дірки”), які заповнюються конкретними даними з відповідної ситуації. Смысл застосування такої рамочної системи полягає в тому, що коли якась ситуація чи подія підводиться під певну фрейм-структуру, то інформація, що в ній міститься, підказує, що ще може зустрітись в цій ситуації (або тексті, який описує її) і з якими ситуаціями вони пов’язані в межах більш широкого ситуативного контексту. Дані про ситуації задаються у вигляді деяких структур даних (типу фреймів), куди включаються також відомості про нормативну поведінку учасників цих ситуацій. Для розпізнання та представлення інформації використовуються системи ієрархічних фрейм-структур, які включають термінальні та понятійні фрейми. Термінальні фрейми описують конкретні об’єкти, а понятійні – ситуації та події. Понятійні фрейми поділені на класи в залежності від ступеня узагальненості описаних у них ситуацій. Найбільш крупним частинам відповідає гіперфрейм – опис події, що включає в себе всю сітку більш дрібних ситуацій, які його складають.

Безумовний внесок фреймового напрямку полягає в тому, що він втілює принципово новий підхід до семантики тексту і ситуації, описаній у ньому. При такому підході тексту не нав’язується певний смисл, а вибудовується свого роду нормативний сценарій для опису тієї чи іншої ситуації.

В останні десятиліття ідеї представлення семантики з використанням

різного роду фрейм-структур одержали свій розвиток у дослідженнях Р.Шенка і Р.Абельсона, Е.Черняка, Й.Уілкиса та ін., які намагаються моделювати деякі процеси і дії, відповідати на питання з приводу цих дій і процесів, розробляють методи представлення концептуальної інформації про дії, що дозволяють заповнити порожні вузли в оповіданнях про дійсність і т.ін. Композиція фреймового підходу дає можливість на основі фрейма у смисловому образі тексту відобразити не тільки узагальнені (тезаурусні), але й конкретні відомості про об'єкти, а також їх якості і функції у певному класі ситуацій шляхом співвідношення з гіперфреймами подій.

У випадках, коли фрейми орієнтовані на використання для опису конкретних і однозначно інтерпретованих ситуацій, мова йде про так звані ситуативні фрейми. Для розпізнання учбового тексту будуються спеціальні лінгвістичні фрейми, орієнтовані на конкретні ситуації, а не тексти, що їх описують. Особливістю лінгвістичних фреймів є те, що вони фіксують деякий нормативний спосіб опису ситуацій, типовий для певного мовного колективу. Суттєвим при цьому є те, що кожний мовний колектив характеризується своєю нормою опису зовнішнього світу і саме вона повинна бути покладена в основу лінгвістичного фрейму. Іншими словами, даний вид фрейма задає свого роду нормативний сценарій класу текста, що прийнятий у певному колективі для опису будь-якого фрагменту зовнішнього світу (ситуацій та об'єктів, що беруть у них участь). У фреймах відображаються ті й тільки ті практичні відомості про тексти, які є інформативними для певного кола адресатів і відображають найбільш суттєві з їх точки зору дані про об'єкти і ситуації зовнішнього світу. Фрейми, ці упорядковані множини ознак текстів та їх значень, графічно зображаються у формі графа (або дерева), у якому дуги відповідають ознакам, а

вузли — їх значенням. Ознаками фрейма, як правило, виступають дані двох типів: про сам твір (автор, назва тощо) та про об'єкти і ситуації, описані у ньому (про що йде мова, що сталося, хто є дійовими особами тощо). Початковий фрейм порожній: він представляє тільки структуру даних про текст і не має ніяких конкретних даних. За допомогою лінгвістичної процедури індикаторного фрагментування з вихідного тексту добуваються фрагменти тексту, які заповнюють вузли фрейму. Таким чином, за допомогою фреймів розв'язується семантичний парадокс тексту: смисл тексту є постійним стосовно автора цього тексту і варіативним по відношенню до адресатів, оскільки різні адресати вилучають з одного і того ж тексту суттєво різну інформацію в залежності від рівня знань і пізнавальних установок. З метою вирішення цього парадоксу, що виникає у процесі комунікації, вводиться розрізнення між смислом, що вкладається в текст його автором, та інформацією, яку даний текст несе різним адресатам. Саме для цього вводиться фрейм: в ньому фіксуються установки конкретного кола адресатів. Отже, суттєве місце у концепції фреймів займає принцип формалізації, що полягає у виділенні в семантиці тексту фокальних точок, навколо яких організується основний зміст тексту, і які можна перелічити, впорядкувати, представити у вигляді фрейму з порожніми вузлами. Важливим при цьому є те, що кожне коло адресатів буде характеризуватися своєю фокусністю (сприйманням). Зафіксувати ці різні фокусальні точки (домінанти смислу) дозволяє апарат фреймів, за допомогою якого вибудовуються різні системи фреймів стосовно одного і того ж корпусу текстів, направлених різним адресатам. В основі різного сприймання (фокалізації) одного і того ж тексту різними категоріями дітей лежить різне для кожної категорії сприймання (модель) зовнішнього світу, що призводить до

індивідуального поділу інформації, закладеної в тексті: для різних адрестів інформативними виявляться різні відрізки тексту (фрагменти і сегменти). Саме цей аспект комунікації впливає на спосіб побудови фрейма, який повинен відображати фіксовану модель знань про світ конкретної групи дітей і втілювати її у конкретному способі декомпозиції вихідного тексту.

Після того, як спосіб членування інформації є зафіксованим і представленим у вигляді фрейму може йти мова про видобування з конкретних текстів частин інформації, що заповнюють вузли фрейма. Важливо, що такими частинами інформації можуть виступати окремі слова, словосполучення, речення, а також цілі надфразові єдності.

Результати досліджень, спрямованих на розробку і використання фреймів для розпізнання смислу учбових текстів, показують, що кожний тип текстів потребує ретельного аналізу практичних установок як автора текстів, так і майбутніх користувачів. Саме за даними такого аналізу може вибудовуватися нормативний фрейм, який у подальшому трансформується у фрейм, що відображає семантику конкретного класу текстів. Використання фреймів, структура яких організована у вигляді множини семантико-прагматичних ознак є, на нашу думку, доцільним для вирішення задач розпізнання і представлення різних видів тексту, що використовується у дошкільному та шкільному навчанні дітей з НМ. Крім того, як свідчать результати спеціальних досліджень, використання фреймового підходу сприятиме підвищенню рівня усвідомлення дітьми смислу і значення слів, дій, розповідей та ін.

1.3. Здібності і проблема навчання та розвитку

Зрозуміло, що коли мова йде про учбову діяльність та її складову — навчання, то природньо постає питання про здібності, яке у вітчизняній

психології зливається з питанням про розвиток. “Розвиток людини на відміну від накопичення досвіду оволодіння знаннями, уміннями, навичками — це її розвиток її здібностей”¹. Зв’язок проблеми здібностей з питанням про розвиток, у свою чергу, свідчить, з одного боку, що здібності не можуть бути просто насаджені ззовні, що в індивіді повинні існувати передумови, внутрішні умови для їх органічного росту, і, з другого боку, що вони не зумовлені, не надані у готовому вигляді до і поза будь-якого розвитку. Аналіз відповідної наукової літератури (А.Н.Леонтьєв [120]) свідчить, що теоретичною основою вирішення корінних дискусійних питань теорії здібностей є встановлення взаємозв’язку зовнішніх і внутрішніх умов розвитку здібностей. Теорія вродженості здібностей переносить їх детермінацію цілком всередину індивіда і виносить її назовні його розвитку. Цій теорії, як відомо, протистоять теорії, які виносять детермінацію розвитку цілком назовні індивіда. Теорія другого типу відкриває принципову можливість зміною зовнішніх умов розвивати здібності. Конкретним виразом цієї теорії є твердження того, що матеріальні дії визначають склад розумових дій (П.Я. Гальперін), що розумова дія певним чином відтворює склад тих матеріальних дій, з яких вона походить. Відомо, що основні положення цієї теорії піддав критиці Л.С. Рубінштейн [119], який заперечував те, що будь-яка розумова дія має свій прототип у матеріальній дії, як і те, що обов’язковою умовою виникнення розумової дії є звертання до відповідної матеріальної дії, яка у розумовому плані її відтворює або з якої вона виходить. Проте Л.С.Рубінштейн визнавав, що теорія інтериоризації є найбільш витонченим варіантом теорій, що стверджують зовнішню детермінацію розвитку дитини [119]. Відповідно цій концепції формування в онтогенезі інтелектуальних здібностей — математичних, логічних та ін. є

Примітка.

Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // психологическая наука в СССР. - М.: АПН РСФСР, - 1954. - Т. 1. - С.441.

засвоєнням історично вироблених операцій і у здібності проектується процеси, які будуються ззовні. Піддаючи критиці це положення теорії інтериоризації, С.Л.Рубінштейн доводить, що навчання — це не тільки умова утворення здібностей, а здібності — продукт навчання, але й те, що обидва процеси (навчання і розвиток здібностей) розвиваються, спеціалізуються і в загальній формі вони утворюють передумови і навчання, і засвоєння. Поряд з цим можна говорити не тільки про здібності як про продукти засвоєння предметів діяльності, але й про самі ці предмети — як про продукти розвитку здібностей. У зв'язку з цим стверджується взаємозв'язок і взаємозалежність внутрішнього розвитку людей, їх власної природи, їх здібностей і зовнішніх об'єктивованих продуктів їх діяльності. Важливим є твердження про те, що здібності людей формуються не тільки у процесі засвоєння предметів, створених людиною, але також і у процесі їх створення. С.Л.Рубінштейн виступав проти розщеплення здібностей на природні (біологічні) та власне людські (суспільні) і, визнаючи внутрішню зумовленість і розвиток за спіраллю перших по відношенню до других, висував лише детермінацію ззовні. “Вся концепція детермінації здібностей ззовні, видобування їх з об'єктів, в яких вони депоновані, має своєю передумовою саме ці ознаки — зокрема стосовно до вчення про здібності — подвійної природи людини, що ніби розпадається і складається з двох уособлених чужерідних частин. Без такої передумови для вищих, не розколотих на двоє, здібностей уявлення про те, що здібності людини будуються ззовні, було б неспроможним. Проте і сама ця передумова не покращувала стану справ, оскільки важко захищати думку про наявність у людини людських і нелюдських здібностей... У людині, якщо вона дійсно людина — все людське... Ніщо не розвивається чисто та іманентно тільки з середини, безвідносно до чогось зовнішнього, але ніщо не входить у процес

розвитку ззовні без усіх внутрішніх до того умов”¹. Отже, засвоєння дитиною певних знань і способів дії повинно мати своєю передумовою, своєю внутрішньою умовою, певний рівень розвитку розумових здібностей і, навпаки, він (рівень) веде до створення внутрішніх умов для засвоєння знань і способів дії більш високого порядку. Ядром або загальним компонентом різних розумових здібностей, кожна з яких має і свої спеціальні особливості, є притаманна даній дитині якість процесів аналізу (а, значить, і синтезу) та генералізації, особливо генералізації відношень предметного змісту, яка виступає потім і усвідомлюється як генералізація операцій, що здійснюється над узагальненим предметним змістом. Саме генералізація й закріплення індивідом цих генералізованих операцій ведуть до формування в індивіда відповідних здібностей. У зв’язку з тим, що ступінь диференційованості у однієї й тієї ж людини стосовно різних галузей фактично буває різною, різною у одних і тих же людей виявляється й доступна їм генералізованість відношень у різних галузях. Так, для мовних і для математичних здібностей суттєвою є генералізація відповідного матеріалу, але в одних випадках мова йде про генералізацію фонетичних і граматичних відношень, що визначаються правилами, за якими відбувається словоутворення і словозміна, в інших — кількісних або порядкових відношень. У зв’язку з цим, не зважаючи на те, що якість генералізації є загальним компонентом всіх розумових здібностей, одна і та ж сама людина може мати різні здібності до різних галузей. Дана відмінність пояснюється наявністю в актуальній здібності двох компонентів: відпрацьованої сукупності операцій (способів), за рахунок яких здійснюється відповідна діяльність і забезпечується якість процесів, які регулюють функціонування цих операцій. Визначена таким чином будова здібностей

Примітка.

Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. — 1960. — № 3. — С. 3.

пояснює різну по-суті продуктивність дітей, які мають різне співвідношення між досконалістю, з якою вони здійснюють процеси аналізу і генералізації, та відпрацьованістю засвоєних індивідом операцій, що надбудовуються на цій основі. У деяких випадках на базі добре генералізованих процесів надбудовується слабо відпрацьована система операцій і, через недосконалість цього компонента здібностей, а також умов характерологічного і емоційно-вольового порядку, продуктивність виявляється відносно незначною. В інших випадках, навпаки, на базі генералізованих, аналітико-синтетичних процесів менш високого рівня досягається більша продуктивність завдяки більшій відпрацьованості операцій, що спираються на цю базу.

Однак, не зважаючи на важливість продуктивності й ефективності діяльності, все ж не вони визначають безпосередньо й однозначно внутрішні можливості людини, її здібності, оскільки, наприклад, за рахунок одного лише результату, не розкриваючи процесу мислення, який до нього приводить, не завжди можливо визначити рівень розвитку розумових здібностей дитини.

Важливою є також точка зору, відповідно якій стверджується взаємозв'язок здібностей особистості і мотиваційних якостей (Г.С. Костюк [121]) та вважається за необхідний взаємозв'язок здібностей і характеру, потенції та тенденції, стосунків людини і механізмів діяльності мозку (В.Н.М'ясищев [122]).

Поряд з науковими дослідженнями проблеми здібностей, які були спрямовані переважно на питання власне психологічні, і тому індивідуальні відмінності у здібностях займали серед них провідне місце, логіка наукового пошуку визначила необхідність звернутись також до вивчення діяльності тієї особливим чином організованої матерії, функцією якої є психіка. Діяльність мозку дитини і специфіка індивідуальних її особливостей — саме такий шлях

сприяв побудові всебічної і обгрунтованої психофізіологічної теорії індивідуальності.

Здібності, як індивідуально-психологічні відмінності, розглядались Б.М. Тепловим, який ввів цей диференційований момент і у визначення поняття: “... під здібностями розуміються індивідуальні особливості, що відрізняють одну людину від іншої”¹. Несхожість здібностей привертала його увагу як з точки зору їх специфічної структури і своєрідності, зумовлених поєднанням її складових компонентів, так і в плані кількісних відмінностей, що визначають ступінь, рівень здібностей. Досвід вивчення здібностей сприяв формуванню положення про те, що саме якісна сторона здібностей має найбільш серйозне значення: “Основне, що повинно цікавити і педагога, і дослідника, — це питання про те, ... що різні люди мають ... різні здібності, різні не в кількісному, а в якісному відношенні”². Особливо важливе значення своєрідності здібностей, відповідно Б.М.Теплову, полягає в тому, що успішне виконання діяльності може досягатися психологічно різними шляхами, які безкінечно різноманітні, як різноманітні і людські здібності. На основі ретельного аналізу значної кількості досліджень з проблеми типів нервової системи і спираючись, зокрема, на результати вивчення зворотного зв’язку між силою нервової системи та чутливістю, Б.М.Теплов висунув положення про цінність різних полюсів однієї і тієї ж якості (сили-слабкості, рухливості-інертності), а також різних типів нервової системи. При цьому він вказував не на відмінності за ступенем досконалості нервової системи, а на своєрідність можливостей: “...сильна нервова система краще вирішує ці задачі, а слабка —

Примітки:

1) Теплов Б.М. Способности и одарённость.// Глава в учебном пособии “Психология” ; Под ред. К.Н.Корнилова и др. - 3-е изд. - М. - С. 408.

інші... до вирішення однієї і тієї ж задачі слабка і сильна нервова система повинні йти різними шляхами”¹. Показово, що, виступаючи проти точки зору, відповідно якій необхідно відшукувати шляхи зміни властивостей типу нервової системи, Б.М.Теплов аргументував це не тільки значними труднощами вирішення такої задачі, але й неприпустимістю самого прагнення девальвувати індивідуальність, оскільки, на його думку, невідомо, які якості нервової системи необхідно вважати “бажаними”, адже кожна з них має як позитивні, так і негативні сторони. У даному разі чітко виступає лінія переважної уваги до своєрідності можливостей, до якісних особливостей, притаманних кожному індивіду, негативне ставлення до ранжування людей за здібностями. Однак Б.М.Теплов не виключав можливості кількісного підходу з точки зору ступеня вираженості тих чи інших якостей і виділення різних рівнів здібностей, хоча зауважував про необхідність встановлення відмінностей за ступенем здібностей на основі попереднього якісного аналізу, що ці відмінності визначає. Вивчення Б.М.Тепловим передумов розвитку здібностей дозволило йому зробити висновок про відсутність обумовленості здібностей вродженими особливостями: “Вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, що лежать в основі розвитку здібностей, самі ж здібності завжди є результатом розвитку² і не можуть виникати й удосконалюватись поза відповідною діяльністю...” Не в тому справа, що здібності виявляються у діяльності, а в тому, що вони створюються

Примітки:

1) Теплов Б.М. Способность и одарённость.// Учёные записки гос. НИИ психологии. - 1941. - Т.2. - С. 25.

2) Там же - С. 14.

Примітки:

1) Теплов Б.М. Способность и одарённость.// Учёные записки гос. НИИ психологии. - 1941. - Т.2. - С. 14.

2) Там же - С. 30.

у цій діяльності”¹. І далі, “Не може бути здібностей, які не розвиваються у процесі навчання і виховання. Здібності, що не розвиваються, не виховуються, не підлягають відпрацюванню — це сполучення слів, що позбавлене смислу”². Принципове значення при цьому має положення про можливість компенсації одних властивостей іншими, розвиненими у даної людини, тобто мова йде про можливість успішного формування здібностей на різній природній основі, що передбачає застосування при цьому різних способів їх розвитку. Вивчення фізіологічних основ індивідуально-психологічних особливостей вважалось Б.М.Тепловим та його школою не тільки можливим, але й абсолютно необхідним для справжнього наукового розуміння психологічних відмінностей між людьми. До природних задатків, від яких опосередковано залежить розвиток здібностей, відносяться, перш за все, якості типу нервової діяльності. Підкреслюючи те, що здібності не зводяться до їх природної основи, Б.М.Теплов зазначає: “Докорінна різниця між природними даними і розвинутими особливостями психіки полягає в тому, що природні передумови розвитку ще не мають якісної визначеності, не містять у собі змістовного моменту: все це приносять часові умовні зв’язки, що виникають у мозку в ході життя. Тим самим розкривається поняття “багатозначності” природних даних ... При цьому і самі типологічні якості не залишаються незмінними. Вони можуть тренуватися і змінюватися під впливом умов життя та діяльності.”³

3) Там же - С. 29.

Примітка.

Теплов Б.М., Лейтес Н.С. К проблеме индивидуально-психологических различий. // Доклады на совещании по психологии личности. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 75 с.

Таким чином, аналіз та узагальнення теоретичних та експериментальних досліджень у галузі диференційованої психофізіології свідчать про те, що концепція основних якостей нервової системи при її розробці стосовно людини є однією з продуктивних типологічних теорій розвитку психологічної індивідуальності. Важливо зазначити, що у її рамках загальні і спеціальні якості нервової системи розглядаються, перш за все, як фізіологічні механізми здібностей, характера, темперамента і природної основи індивідуальності в цілому. Важливим результатом роботи у цьому напрямку є запропоноване (Е.А.Голубєва [123], [124]) визначення поняття цілісної індивідуальності, яке розглядається як результат взаємодії між вродженими, зумовленими і зовнішніми умовами. Як її підструктури були визначені якості організму й особистості, а інтегруючі структуроутворюючі фактори — активність, емоційність, саморегуляцію, спонукання. Запропонована структура індивідуальності передбачає застосування комплексного вивчення здібностей на трьох рівнях — психофізіологічному, психологічному та на рівні поведінки. При розгляді здібностей стосовно до навчання чітко показана неоднозначність, складність зв'язків якостей різних підструктур індивідуальності та доводиться зв'язок якостей нервової системи з якостями темперамента і різним рівнем здібностей. Одержані закономірності аналізуються автором у контексті сучасних теорій темперамента, активності, особистості, що розвиваються у світовій психологічній літературі.

Значна увага досліджень (А.В.Брушлинський [125], Н.С.Лейтес [126]) у галузі диференційованої психофізіології приділена співвідношенню загальних здібностей і їх задатків. Виступаючи проти одномірного інтелектуалізма, висувається твердження, що здібності визначаються сенсорними,

мнестичними, вольовими, емоційними, особистісними особливостями, якостями темперамента і нервової системи, тобто індивідуальністю в цілому.

Разом з тим, на наш погляд, правомірно зазначити і те, що в останні роки певному перегляду піддаються деякі положення теорії здібностей (В.Д.Шадриков [127]), [128], [129], [130], [131]. Так, піддається критиці широко розповсюджене визначення здібностей як індивідуально-психологічних особливостей, що відрізняють одну людину від іншої і проявляються в успішній діяльності. Підкреслюється, що при такому підході до здібностей онтологічний аспект проблеми переноситься на задатки, під якими розуміють анатомо-фізіологічні особливості людини і які складають основу розвитку здібностей. Зауважується, що недостатньо чітко в контексті здібностей розв'язується психофізіологічна проблема, оскільки здібності — це психологічна категорія і не розглядаються як якість мозку. Недостатньо продуктивною вважається і ознака успішності, оскільки успішність діяльності визначається і метою, і мотивацією, і багатьма іншими факторами. Дається визначення здібностям як якостям функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, які мають індивідуальну міру прояву, що виявляється в успішності. Однак у згаданій роботі, на наш погляд, недостатньо визначені параметри оцінки індивідуальної міри прояву здібностей, шляхи їх діагностики та розвитку.

Нетрадиційно трактується проблема співвідношення задатків і здібностей, при розгляді якого робиться висновок про те, що здібності не формуються із задатків, оскільки і здібності, і задатки є властивостями: перші — функціональних систем, другі — компонентів цих систем. Пропонується також інше розуміння задатків: їх розглядають як генетичні програми, що

визначають розвиток функціональних систем мозку і людини в цілому як індивіда.

Враховуючи ці та інші підходи до вивчення проблеми здібностей, висловлюється думка про те, що здібності — це одна з базових якостей психіки з визначеним місцем у її структурі та власною складною структурою, яка відображає системну організацію мозку.

Отже, у даному випадку здібності розглядаються як суттєві якості особистості, що базуються на розумінні психіки як властивостей мозку, що проявляються при взаємодії дитини з оточуючим світом. Однак відсутність дидактичної і методичної реалізації цих положень робить поки що проблематичним їх прикладне застосування.

1.4. Багатофункціональна властивість коркових утворень і проблема навчання.

Для знаходження нових раціональних шляхів формування у дітей з НМ знань, умінь та навичок з письма, читання, математики важливо здійснити огляд наукової літератури з проблем мовленнєвого розвитку та мовленнєвої патології.

Ключові лінії аналізу даної літератури свідчать про значні здобутки у їх вирішенні. Л.С. Виготським, А.Р. Лурія та їх школами розроблено вчення про змінність смислової і системної свідомості та розвивального значення слова; проблема хроногенної локалізації психічних функцій; вчення про загальні та часткові закономірності проявів аномального розвитку і принципів їх аналізу. У цих трьох магістральних лініях сфокусувались такі корінні проблеми психології та логопедії, як взаємозв'язок мислення і мовлення, розвиток видів мовлення, породження мовленнєвого висловлювання, розвиток психіки в онто-

і філогенезі, співвідношення норми та психологічної вади у психічному розвитку.

Особливе місце при цьому займала розробка переходу від концепції “культурного знаку” до виділення слова як основної одиниці свідомої регуляції поведінки. Зв’язок мислення і мовлення і, відповідно, слова як одиниці мовлення з поняттям як одиницею мислення були предметом дослідження і до Л.С.Виготського, важливий крок якого у напрямку нового способу категоріального аналізу психічної діяльності полягав у трактуванні слова не тільки як елемента мовлення, що кореспондує з психологічними процесами мислення, але, перш за все, як основної одиниці структури свідомості в цілому. Цим наполегливо підкреслюється те, що слово як елемент мовлення є не стільки корелятом мислення, скільки корелятом свідомості і, отже, є основною одиницею свідомості людини (Л.С. Виготський [132]).

У цьому положенні концепції Л.С.Виготського поєднався значний і багатогранний комплекс ідей, які торкаються як філогенетичного аспекту формування людської свідомості, так і її онтогенетичного аспекту. Звідси виходить плідотворна для розвитку ряду напрямків всієї психології ідея про формування значення слова, про ті структурні перетворення, які зазнає це значення, про ту систему зв’язків і відносин, які стоять за зрушеннями, що відбуваються у значенні слова і тим самим по всій ієрархії процесів, що утворюють систему свідомості. Таким чином, зближувався факт розвитку значення слова з фактом розвитку свідомості, і слово ставало апаратом, що відображав зовнішній світ у його зв’язках і відношеннях. Тому, якщо з розвитком дитини значення слова змінюється, то тим самим змінюється і відображення тих зв’язків і відношень, які через слово визначають будову її

свідомості (Л.С.Виготський [133]). Ці положення про розвиток значення і системи смислових зв'язків свідомості спрямовували наукову думку на конкретно-психологічні дослідження процесів зміни значення слова як в історичному, так і в онтогенетичному планах.

Як відомо, в цей час у психологію вноситься думка про відмінність між такими характеристиками слова, як значення і смисл (Л.С. Виготський), розвиваючи яку, О.Р. Лурія зазначає: “Під значенням ми розуміємо систему зв'язків, що стоять за словом, яка об'єктивно склалась у процесі історичного розвитку.... Під смислом ми розуміємо індивідуальне значення слова, що виділяється з цієї об'єктивної системи зв'язків; воно складається з тих зв'язків, які мають відношення до даного моменту і до даної ситуації. Тому якщо значення слова є об'єктивним відображенням системи зв'язків і відношень, то “смисл” — це привнесення суб'єктивних аспектів значення відповідно цього моменту і ситуації”¹. Звертає на себе увагу те, що термін “смисл” у Л.С.Виготського і О.Р.Лурії, так само як і у психологів, які додержуються схожого розмежування цих аспектів слова, має більш широкий зміст, ніж те, яке він набув у подальшому в авторів, які зводили смисл до моментів, що характеризують мотиваційну спрямованість особистості. Л.С. Виготський вказував, що термін “смисл” на відміну від терміна “значення” вказує на суб'єктивну аранжировку слова, однак ця суб'єктивність не зводиться до мотиваційності, хоч остання, природньо, є суттєвою для системи взаємодії мотиваційних установок.

Важливу роль у розвитку психологічної науки відіграло нове розуміння Л.С. Виготським детермінації поведінки і тих форм організації поведінки, які

Примітка.

виступають у формі вищих психічних функцій. За видимою первинністю й елементарністю психічної функції виступає складна система породжених стосунків, що має складну, функціональну будову. Підкреслюючи, що у процесі онтогенезу змінюються не тільки психічні процеси, але й їх взаємне відношення одне до одного, О.Р. Лурія відмічав: “Описуючи цей системний характер взаємного впливу психічних процесів у самому схематичному вигляді, Л.С. Виготський вказував, що, коли на ранніх етапах розвитку основна залежність психічних процесів спрямована “знизу вгору” (стосовно більш прості і первинні психічні процеси є базисом для розвитку більш складних), то на більш пізніх етапах розвитку, і перш за все у психіці дорослої людини, що склалася, цей взаємний вплив набирає зворотнього характеру. Він може бути позначеним як вплив “зверху вниз” і це відображає основний факт перебудови всіх, навіть елементарних функцій під впливом мовлення і побудованій на його основі, сигнальній системі”¹.

Як відомо, проблема мовленнєвої діяльності була домінуючою темою для творчої діяльності О.Р.Лурії, у дослідженні якої він орієнтувався на ряд ідей Л.С.Виготського, зокрема, на ідею трансформації первинних суб’єктивних смислів, які не втілюються, а здійснюються у слові, формуються за допомогою слова або мовлення. Це положення виходило з того, що перетворення неясної думки в ясне мовлення є складний процес, який проходить ряд етапів, і що центральна проблема полягає в тому, щоб простежити, як саме здійснюється цей перехід. Таким чином, відповідно Л.С. Виготському, основною психологічною проблемою взаємозв’язку мислення і мовлення є “проблема

Лурія А.Р. Мозг человека и психические процессы. - М. - 1963. - Т.1.- С.97.

Примітки:

1) Лурія А.Р. Мозг человека и психические процессы. - М. - 1963. - Т.1.- С.57.

переходу від суб'єктивного, ще словесно не оформленого і зрозумілого лише самому суб'єкту смисла до словесно оформленої і зрозумілої будь-якому слухачеві системі значень, яка формується у мовленнєвому висловлюванні”¹. Базуючись на уявленнях про слово як одиницю аналізу всієї свідомої діяльності людини, а також на положенні про генезис внутрішнього мовлення і функцій, які вона виконує в організації та регуляції реальних дій суб'єкта, встановлена багатоплановість внутрішнього мовлення як особливого психологічного утворення, що не зводиться до відтворення у скороченій формі особливостей мовлення зовнішнього (О.Р.Лурія, О.Соколов та ін.). Саме у внутрішньому мовленні, неподільно пов'язаному з внутрішнім планом дії, найбільш чітко виступають ті смислові слова, які у мовленні зовнішньому за об'єктивізуючими значеннями часто є непримітними. У даному випадку знайшло своє втілення принципово важливе для розуміння смислової будови свідомості розмежування у мовленнєвому висловлюванні його смислового аспекту і його предметного значення. Показано, що смислове утворення свідомості (і особистості) має надзвичайно складну будову і включає не тільки мотиваційні, але також інтелектуальні і регуляторні компоненти, значення ж слова виконує не тільки функцію відображення дійсності, але й функцію регуляції поведінки і спонукання до діяльності. У даному разі, якщо О.Н.Леонтьєв і його школа пішли шляхом вивчення смислових утворень такими, якими вони є в контексті мотиваційно-спонукальної сфери, то О.Р.Лурія акцентував у своїх роботах багатокомпонентний і багатоаспектний склад цих утворень.

2) Лурія А.Р. Язык и сознание. - М. - 1979. - С.193-194.

Саме цей факт засвідчує феномен, характерний для продуктивних наукових шкіл: розвиток ідей Л.С.Виготського йшов не за однією лінією (О.Н.Леонтев), а за декількома (О.Р.Лурія), що сприяло створенню цілої наукової школи Виготського — Лурії — Леонтева, теоретичні основи якої стали базою для багаторічних наукових досліджень.

У результаті проведених багаточисельних загально-психологічних досліджень ролі мовлення у розвитку психічних процесів були сформульовані три теоретичні передумови, що лежать в основі наукового підходу до вивчення складних форм психічної діяльності людини.

1. До кожного психічного процесу необхідно підходити як до складного функціонального утворення, сформованого в результаті конкретних форм взаємодії організму з середовищем, а не як до нерозчленованих “якостей”, “здібностей”, що містяться у духовному житті або у спадково закріпленій організації мозку. 2. Забезпечити пошук основних правил формування складних видів психічної діяльності може тільки розуміння того, що реальні форми життєдіяльності ставлять перед організмом нові задачі, що робить необхідним виникнення нових форм рефлексивних актів. 3. Вивчення психічної діяльності дитини як результату її життя у певних соціальних умовах. Вивчення ролі мовлення, мовленнєвого спілкування в розвитку психіки завжди було одним з основних завдань наукової психології: “Називаючи предмети, пізнаючи їх зв’язки і співвідношення дорослий тим самим формує у дитини нові форми відображення дійсності, більш глибокі й складні, ніж ті, які дитина могла б сформувати у своєму індивідуальному досвіді”¹. Оволодіння словесною системою перебудовує всі

Примітка.

основні психічні процеси у дитини, оскільки слово є сильним фактором, що формує психічну діяльність, удосконалює відображення дійсності і створює нові форми уваги, пам'яті та уяви, мислення і дії. Слово, приєднуючись до безпосереднього сприймання предмета, виділяє його суттєві ознаки, робить сприймання предмета більш стійким, вносить у сприймання ті форми аналізу і синтезу, розвиток яких був би недоступним йому самому. Саме мовленнєві процеси дозволяють людині формувати кінцеві і найближчі цілі. Мовлення вносить зміни і у вищі нервові процеси, оскільки слово, заміщуючи безумовне підкріплення і умовний подразник, вносить нові риси у процес формування нових часових зв'язків. Опосередкований словесно сформульованим правилом, зв'язок перестає вимагати постійного зовнішнього підкріплення, і переробка виробленої системи зв'язків на зворотню відбувається без труднощів, а також легко виробляється реакція на абстрактну ознаку. В результаті досліджень змін психічної діяльності встановлено, що багато з тих вищих психічних функцій, що трактувались як прояв закладених від природи якостей духовного життя, насправді є результатом включення у діяльність такого формуючого фактора, яким є слово¹.

Отже, наукові роботи, в яких розглядалась проблема мовлення, умовно розділяються на два основні розділи: такий, що присвячується різним загальнопсихологічним проблемам (вивчення вищих психічних функцій, ролі різних факторів у формуванні психічних процесів) ролі мовлення у розвитку психічних процесів, та той, що включає в себе дослідження мовленнєвих процесів у контексті проблем мозкової організації різних психічних процесів. Успіх нейропсихологічних досліджень був забезпечений, перш за все, тим, що

Лурія А.Р., Юдович Ф.Я. Роль и развитие психических процессов ребёнка. - М. - 1956. - С.9.

Примітка.

Лурія А.Р., Юдович Ф.Я. Роль и развитие психических процессов ребёнка. - М. - 1956.- С.21.

їх теоретичною основою було вчення про вищі психічні функції людини (Л.С.Виготський [134], О.Р.Лурія [135], А.Н.Леонтьєв [136], Е.Г.Симерницька [137], Є.Д.Хомська та ін.) Відповідно цьому вченню, вищі психічні функції людини — це складні системи, що мають особливі якості: прижиттєвого соціально зумовленого формування опосередкованості, довільності, динамічності. Таким чином, теоретичною основою нейропсихологічних досліджень були загальнопсихологічні уявлення про системну будову вищих психічних функцій, їх змінності, пластичності, залежності не стільки від генотипових, скільки від паратипових факторів, їх динамічності у часі і способах організації. Ці дослідження включили в себе два основних типи робіт, важливих для організації та визначення змісту навчання дітей з НМ: роботи об'єднані проблемою вивчення різних нейропсихологічних синдромів, які виникають при локальних ураженнях мозку, та дослідження різних форм вад того чи іншого психічного процесу внаслідок різних локальних уражень мозку. Висунуте Л.С.Виготським положення про те, що через різне системне співвідношення психічних функцій на різних етапах розвитку дитини ураження різних ділянок мозку на різних етапах має неоднаковий системний ефект, суттєво змінило справу. Принцип, сформульований Л.С.Виготським, вказав на те, що при ураженні відповідного центра у ранньому віці, як правило, страждає найближчий з ним вищий “центр”, в той час як при такому ж ураженні у зрілому віці, перш за все, страждає, залежний від нього нижчий “центр” і що специфічні відношення між певними центрами встановлюються у ході розвитку [138]. Положення, сформульовані Л.С.Виготським у результаті вивчення психічних функцій в умовах аномалії та їх розпаду при локальних ураженнях мозку, були покладені О.Р.Лурією в основу нейропсихології як нової галузі психологічної науки. Ідея зміни міжцентрального відношень на різних етапах онтогенезу оцінювалась як така, що мала значну прогностичну силу і не вичерпувала свого евристичного потенціалу і у теперішній час. За цим, здавалось би, спеціальним питанням локалізації функцій стояли

принципово важливі для пояснення психічної організації людини погляди на ту роль, яку відіграють в цій організації екстрацеребральні зв'язки, що утворюються у зовнішній діяльності людини з використанням зовнішніх засобів, важливих у реальній зумовленості поведінки. Антитеза вузького локалізаціонізму і уявлень про мозок як глобально недиференційоване ціле знімалась у вченні про хроногенну локалізацію вищих психічних функцій не шляхом простого об'єднання двох крайніх точок зору, а виходячи з радикально нового підходу до детермінації діяльності мозку як активної відображальної за своєю природою і залежною у своїй внутрішній організації від констеляції процесів у середовище, яке розуміється як сфера контактів, що змінюються і опосередковуються засобами та їх результатами заохочування.

До цього напрямку відносяться також роботи з нейропсихології пізнавальних процесів мовлення, пам'яті, сприймання, мислення. При вивченні патології мовлення у нейропсихології широко використовувались лінгвістичні концепції й теорії, що сприяло розвитку обох наук. У результаті дослідження проблеми мозкової організації психічних процесів було встановлено, що психічні процеси можуть порушуватися на різних рівнях і що існують два основних типи вад психічної діяльності. Перший, при якому вади елементарних рівнів реалізації можуть бути компенсовані включенням вищих форм організації психічних процесів, і другий, при якому порушуються самі вищі (пов'язані з мовленням) рівні організації психічної діяльності. У цьому випадку порушуються і більш "елементарні", але системно пов'язані з ними функції (В.В.Лебединський, О.Р.Лурія, Е.Г.Симерницька, О.К.Тихомиров, Є.Д.Хомська та ін.). Дослідження різних психічних процесів (сприймання, мислення, довільні рухи й дії) показало, що навіть ніби окремий мовленнєвий розлад може призвести до складних системних змін багатьох психічних функцій. З

іншого боку, розпад, наприклад, відносно елементарного рівня організації рухових функцій може бути певним чином компенсованим шляхом включення складно опосередкованого мовленнєвого і смислового рівня організації руху. Ці висновки є особливо важливими для розробки змісту навчання дітей з вадами мовлення дошкільного та шкільного віку.

Отже, нейропсихологічні роботи, що тим чи іншим чином торкалися проблеми мовленнєвої діяльності, пов'язані з вченням про системну будову вищих психічних функцій і системної та смислової організації мозкової діяльності, які є продовженням і розвитком ідей про мозкові механізми вищих психічних функцій людини. У подальших дослідженнях формулюється загальна концепція системної будови вищих психічних функцій, розробляється метод синдромного аналізу вад психічних процесів при локальних ураженнях мозку і основи теорії системної локалізації вищих психічних функцій, формулюється метод синдромного аналізу вищих психічних функцій (А.Р.Лурія [139], [140], [141], [142], [143], [144]). Важливою є також розробка загальних уявлень про принципи функціональної організації мозку як субстрата психічних процесів, про співвідношення цілого мозку та його окремих блоків, систем і їх ланок і т.п., результатом чого виявились теорії системної динамічної локалізації вищих психічних функцій. Відповідно до цієї теорії весь мозок людини складається з трьох основних функціональних блоків (енергетичного, блоку прийому й переробки екстероцептивної інформації та блоку програмування й контролю за довільними психічними актами, рухами і діями), які приймають участь у здійсненні будь-якої, зокрема учбової, мовленнєвої та ін., складної психічної діяльності, вносять свій вклад у її реалізацію.

Складні функціональні системи, якими є вищі психічні функції мають

багаторівневу ієрархічну будову і їх ланки (аферентні й еферентні) розміщені на різних рівнях центральної нервової системи (у корі великих півкуль, так і у підкоркових структурах) і характеризуються значною пластичністю, взаємозамінюваністю своїх ланок, можливостями перебудови. Таким чином, мовленнєва функція, як і будь-яка інша психічна функція, здійснюється цілим комплексом спільно діючих зон мозку, причому різні ділянки мозку, що входять у функціональну систему, вносять свій специфічний вклад у її роботу.

Дана теорія пояснює два основних факти, важливих і для розуміння учбової діяльності: по-перше, при локальних ураженнях головного мозку вражається, як правило, не одна якась психічна функція, а ціла сукупність функцій, утворюючи нейропсихологічний синдром; по-друге, одна і та ж психічна функція страждає при ураженнях багатьох самих різних ділянок мозку, однак форми її порушення у кожному випадку різні.

Для нашого дослідження особливо важливою є друга сторона нейропсихологічних робіт, а саме: розробка власне психологічних уявлень про структуру вищих психічних функцій. Завдяки виявленню факторів чи загальних ланок функціональних систем, що визначають здійснення тих чи інших психічних функцій, було розкрито їх психологічну організацію. У роботах І.Н.Філімонова [145], С.А.Саркісова [146], О.Р.Лурії та ін. було сформульовано положення про мультифункціональність коркових формацій, симультанне і сукцесивне забезпечення різних видів церебральної діяльності. Відкрита І.Н.Філімоновим властивість функціональної багатозначності, (мультифункціональності коркових формацій, що властива у різному ступені різним системам мозку, сприяла виділенню фактора симультанного аналізу і синтезу, що лежить в основі таких, здавалось би, різних психічних функцій, як

рахунок, конструктивний праксис, наочно-образне мислення, розуміння “зворотних” логіко-граматичних конструкцій та ін. Випадання або порушення цього фактора призводить до випадання або порушення всіх перерахованих вище функцій. Подібний підхід до вивчення структури психічних процесів (мовлення, сприймання, уваги, пам’яті, мислення, довільних рухів і дій) був позначений як нейропсихологічний факторний аналіз (О.Р.Лурія). Дана мультифункціональність не означає відсутності системної організації функцій; вона не може бути ототожненою із уявленнями про функціональну рівноцінність різних систем мозку, оскільки кожна з них бере участь, перш за все, у забезпеченні основних, генетично притаманних їй, функцій. Більше того, передбачається, що різним утворенням і системам мозку в різній мірі властиві взаємодія двох основних форм конструкції і діяльності мозку: інваріантних, генетично детермінованих і рухливих, відносних. Не зважаючи на вихідну вроджену, достатньо жорстку організацію макроконструкцій, або макросистем, без якої було б неможлива принципова постійність відображальної і пускової діяльності організму, пристосовна змінність його структурної і функціональної організації чітко виступає на рівні тонких морфофункціональних одиниць при вивченні мозку на молекулярних та ін. рівнях (О. Саркісов).

Таким чином, просторові і часові зміни складових елементів (мікроансамблів) мозкових систем підкорюються динаміці різних впливів зовнішнього та внутрішнього середовища організму. Характер такої динаміки у кожному випадку достатньо закономірний та ймовірно-детермінований, в силу чого тій чи іншій системі у певній мірі властиві якості інших систем. Однак ці властивості спрямовані, перш за все, на більш повне і більш досконале забезпечення функцій даної макросистеми.

Формулюючи концепцію організації церебральних функцій, О.С.Адріановим [147], [148] визначені такі принципи структурної упорядкованості в організації мозку: 1) принцип просторової і часової дисперсії однієї модальності, що йдуть різними каналами даної сенсорної системи (аналізатора); 2) принцип просторової і часової дисперсії еферентних збуджень, що розповсюджуються за межі даної сенсорної системи. Така організація дозволяє брати участь асоціативним, або інтегративним, пусковим системам у прийомі та переробці аферентних посилок (наприклад, зорових або слухових); 3) принцип поділу всіх чи більшості зв'язків на моно-, оліго- або поліпроекційні. Така організація аферентних посилок сприяє їх кращій інтеграції з іншими видами збуджень на різних рівнях центральної нервової системи; 4) принцип перекриття проєкцій аферентних впливів на різних рівнях ЦНС з іншими видами сенсорних або біологічних посилок (мотиваційних, висцеральних та ін.); 5) принцип функціональної багатозначності утворень мозку. Завдяки властивості мультифункціональності створюється можливість ймовірної участі однієї з систем структури в основному виді діяльності, генетично закріпленої за іншою системою структур. Так, наприклад, ймовірна участь асоціативних систем в основній (перцептивній) функції сенсорних систем дозволяє краще забезпечити процес сприймання сигналу і надати йому особливу динамічність, зумовлену цілями поточної діяльності (К.Прибрам [106], Ю.В.Уриваєв та ін.); 6) принцип зміни домінуючої участі однієї системи мозку на іншу в процесі формування якогось виду інтегральної діяльності.

Важливе значення для логопедичних досліджень має і цикл робіт з проблеми кодування та декодування мовленнєвих повідомлень, яка стала центральною в нейролінгвістичних дослідженнях. Предметом вивчення стала

парадигматична та синтагматична організація мовленнєвих структур (О.Р.Лурія, Р.Якобсон [149] та ін.). Дослідженнями, спрямованими на виявлення первинно уражених, вторинно постраждалих та збережених ланок мовленнєвої системи, співставлення уражень основних функціональних блоків мозку, встановлено, що, якщо дисфункція енергетичного блоку, призводить до неспецифічних мовленнєвих дефектів, то ураження двох інших блоків викликає принципово різні мовленнєві вади. Ураження задніх відділів мозку веде до порушень симультанного синтезу і розпаду парадигматичних зв'язків мовленнєвих одиниць. Ураження передніх відділів мозку веде до дефектів суцесивної організації мовлення і порушень синтагматично організованих кодових одиниць мови. При першому типі вад мовлення страждають операції вибору потрібної одиниці з артикуляційно-фонетичних і лексико-семантичних кодів мови. При другому типі порушень мовлення страждає побудова смислових схем мовленнєвого висловлювання, граматичної структури речення, моторного програмування синтагм, порушується внутрішнє мовлення, яке опосередковує перехід від замислу до внутрішнього розгорнутого висловлювання.

При цьому підкреслюється, що і парадигматична, і синтагматична організація мови включає в свій склад ряд рівнів, які можуть вибірково порушуватися при різних за локалізацією мозкових ураженнях. При аналізі цих рівнів була використана концепція динамічної генеративної лінгвістики, яка розрізняє поверхневі та глибинні структури мови і дає опис складних багаторівневих процесів переходу від думки до слова і від слова до думки (О.Р.Лурія, Е.Г.Симерницька, Хомський та ін.). Так, встановлено, що процес кодування мовленнєвого повідомлення проходить ряд послідовних стадій:

створення загального задуму висловлювання, побудова його мовленнєвої схеми і формування розгорнутого мовленнєвого висловлювання, включаючи певні лексичні компоненти і синтаксичні структури. Процес декодування мовленнєвих повідомлень також має складну структуру і складається, щонайменше з трьох ланок: виділення точного значення окремих лексичних елементів (слів), засвоєння тих синтаксичних відношень, у які вони вступають, утворюючи поверхневі й глибинні структури і, зрештою, виділення загального смислу повідомлення. Наступним етапом є аналіз “процесу кодування і декодування різних за складністю мовленнєвих повідомлень з чітким розрізненням складності їх лексичного складу, їх синтаксичних структур, їх інтонаційно-мелодійної будови і тих співвідношень зовнішнього значення і внутрішнього смислу, які можуть бути розрізняльними ознаками різних за типом повідомлень” [150].

Застосування положень сучасної породжувальної лінгвістики для аналізу динамічної афазії, “телеграфного стилю”, аграматизму при семантичній афазії (Л.С.Цветкова [151], Е.Г.Симерницька [152] та ін.) надало можливість звернути увагу на певний тип граматичних конструкцій, якому властива зворотність і в основі розуміння якого лежить здібність до симультанного синтезу та аналізу. Крім того, лінгвістичне вчення про синтаксичні структури, про парадигматичну і синтагматичну організацію мовленнєвих структур по-новому висвітлює вади породження і розуміння висловлювання.

Досягнення нейропсихології і нейролінгвістики, лінгвістики і психології плідотно використовуються у дефектології, зокрема в логопедії.

Перш за все, до таких досліджень необхідно віднести вивчення вад механізмів психічних процесів як основи розуміння особливостей аномального

розвитку. Передумовою цього підходу були саме досягнення у вивченні механізмів психічної діяльності при локальних ураженнях мозку і розуміння принципів вищих психічних функцій. Основна група цих досліджень присвячена вивченню особливостей утворення тимчасових зв'язків і словесної регуляції (точніше — словесного опосередкування) в утворенні тимчасових зв'язків і здійсненні довільних рухів при розумовій відсталості (В.І.Лубовський [153], Є.Н.Марциновська [154], Т.М.Дульнєв [155] та ін.), цереброастенічних станах, глухоти (А.І.Мещеряков [156], Є.Д.Хомська [157] та ін.). Важливою обставиною було те, що паралельно ці питання вивчались на хворих з ураженням передніх відділів мозку (Н.А.Філіпічева [158] та ін.) і нормально розвинутих дітей переддошкільного та дошкільного віку (О.К.Тихомиров [159], Ю.В. Уриваєв, Г.Ф. Калістратов [160] та ін.).

Експериментами з дошкільниками встановлено, що нейродинаміка мовленнєвої системи у своєму розвитку випереджає нейродинаміку рухової сфери, завдяки чому стає можливим використати промовляння для регуляції рухових реакцій. У дослідженнях розумово відсталих дітей з вадами мовлення було встановлено, що однією з найбільш характерних рис їх вищої нервової діяльності є інертність нервових процесів, а також те, що формування регулюючої функції словесної системи у них значно відстає, мовленнєві реакції виявляються більш інертними, ніж рухові, і тому прийом промовляння не сприяє регуляції рухових реакцій. Інша картина виявлена у дітей з церебральною астенією: у них нейродинаміка мовленнєвої системи була більш збереженою, ніж нейродинаміка рухових реакцій, що дозволяло використовувати промовлення як компенсаторний прийом.

У результаті цих досліджень було показано, що при названих вадах розвитку у дітей стан мовленнєвої регуляції дій є тонким індикатором порушень мозкової діяльності. Такий підхід до розуміння ролі мовлення відповідав одному з основних положень спеціальної психології, відповідно якому при інтелектуальних порушеннях в першу чергу страждають вищі психічні функції, до яких відноситься і словесне опосередкування — вербалізація, і регуляція. На підставі експериментальних досліджень було доведено, що вади переходу від форм регуляції поведінки ззовні (спонукальне мовлення, інструкція) до внутрішньої словесної регуляції (саморегуляції), а потім до вищих форм словесної регуляції (планування наступних дій) є загальною закономірністю аномального розвитку.

Системний, синдромний підхід до виділення форм афазії та нейропсихологічний аналіз вищих психічних функцій суттєво вплинули на розуміння недоліків мовленнєвого розвитку при таких аномаліях, де дефекти мовленнєвих вад носять первинний або вторинний характер.

У дослідженнях мовленнєвих вад у дітей знайшла своє відображення нейролінгвістична розробка питання про глибинні та поверхневі мовні структури, яка дозволила заглибити і розширити психологічні уявлення про різні форми мовленнєвих вад. Своєрідність формування цих структур в аномальних дітей відіграє важливу роль як для розробки діагностики порушень, так і для обґрунтування корекційних прийомів і методик розвитку мовлення взагалі. Експериментальними прийомами, що використовуються при вивченні розвитку психічних процесів, є моделі етапів формування, становлення тих чи інших сторін мовленнєвої функції в аномальної і нормальної дитини, що забезпечує їм евристичне значення. Експеримент у

наукових дослідженнях з констатуючого стає навчальним, що має серйозне значення для дефектології і педагогіки в цілому. Метод теоретичного і експериментального аналізу сторін онтогенезу мовленнєвої функції у нормальних і аномальних дітей з урахуванням значення локальних уражень мозку створив можливість вичленити окремі сторони складних психічних процесів і розкласти їх на складові елементи, що дозволило якісно проаналізувати змістовну сторону психічних процесів у нормі і розкрити зміни їх структури і змісту в патології.

Так, нейропсихологія — вчення про загальні закономірності прояву аномального розвитку і принципи аналізу структури вади (визначення первинного розладу, характеру вторинних відхилень, вивчення їх природи) — стала основою розробки класифікації аномалій мовленнєвого розвитку. При цьому значна увага приділялась виявленню й урахуванню провідних факторів: часу виникнення первинного дефекту, ступеня його вираженості, сукупності соціальних факторів. Даний підхід до аналізу структури дефекта сприяв здійсненню розгляду вад мовленнєвого розвитку у різних групах аномальних дітей. Визначено, що при таких мовленнєвих вадах як ринолалія, дизортрія, алалія, дитяча афазія відхилення мовленнєвого розвитку мають характер первинного дефекту. При вадах слуху та інтелекту виступають як вторинний дефект.

У відповідності до цього Р.Є. Левіною [161],[162] було обґрунтоване поняття загального недорозвитку мовлення як відхилення у формуванні всіх його сторін та розроблено вчення про закономірності його прояву. Подальше дослідження цієї проблеми дало можливість розробити педагогічну класифікацію дітей із загальним недорозвитком мовлення, в основу якої була

покладена ступінь вираженості і складності мовленнєвого дефекту та характер його розповсюдженості. З урахуванням цих критеріїв та характеру відхилень у формуванні звукової системи та лексико-граматичної будови мовлення були виділені форми недорозвитку мовлення, при яких переважають фонетико-фонематичні порушення (ринолалія, дизартрія, складна дислалія), ускладнені лексико-граматичним недорозвитком. Поряд з цим виділені форми, при яких фіксувався рівномірний недорозвиток звукової, лексичної і граматичної систем (моторна, сенсорна, оптична алалія, дитяча афазія). У залежності від ступеня вираженості дефекта були виділені три рівні загального недорозвитку мовлення.

Науковою засадою створення методичних систем корекційного навчання даної категорії дітей було вчення про загальні прояви дефекта, що спостерігаються при різних аномаліях мовленнєвого розвитку. Такий підхід дозволив обґрунтувати принципи організації та побудови педагогічної роботи, спрямованої на усунення мовленнєвого дефекту у дітей і оволодіння ними основами наук. Диференціація ступеня мовленнєвого недорозвитку, визначення типових особливостей формування мовлення на кожному рівні, дозволило розробити раціональні критерії комплектування шкіл для дітей з важкими розладами мовлення, а також створити програму їх корекційного навчання, що передбачає взаємозв'язане формування фонетичних, фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення (Р.Є.Лєвіна [163], Л.Ф.Спірова [164], [165], І.Й.Дьоміна [166]). Розроблена система поетапного розвитку фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення. Формування фонетико-фонематичної системи мови ділиться на декілька періодів, задачою яких є активізація, уточнення і збагачення словника та

фонематичне оформлення мовлення (I етап); постановка звуків, формування навичок звукового та складового аналізу (II етап); усунення загального недорозвитку мовлення на III етапі [163], [164], [165], [166], [167], [168] передбачає формування словника (уточнення, збагачення, організація словника за тематичними групами та граматичними категоріями; формування багатозначного значення слова та його поєднання з іншими словами) і розвиток граматичної будови мовлення (виховання свідомих навичок розрізнення, виділення та узагальнення морфологічних елементів мовлення і синтаксичних конструкцій). З цією метою пропонується використовувати такі прийоми як формування розуміння граматичних форм, граматичних питань, співставлення початкової і відносної форм слів, моделювання речення за зразком та самостійно тощо. Поряд з цим був визначений принцип послідовності формування граматичних форм і конструкцій, що відображає закономірності розвитку мови в нормі. Методичну реалізацію цей принцип знайшов у роботах Н.С.Жукової, Є.М.Мастюкової і Т.Б.Філічевої [169] в яких подається система поетапного усунення загального недорозвитку мовлення (від формування елементарного двоскладового речення до формування зв'язного розповідного мовлення).

У результаті деяких досліджень (Л.Ф.Спирова і Р.І.Шуйфер) розроблена методика навчання грамоті дітей із загальним недорозвитком мовлення. Передбачено, що дана робота проводиться на основі і в тісному зв'язку з розвитком усного мовлення та вимови.

З метою розробки подальшої диференційованої класифікації форм загального недорозвитку мовлення було здійснене спеціальне дослідження (Є.Ф.Соботович [170]), що базувалось на вченні про структуру мовленнєвої

діяльності та психолінгвістичному аналізі її формування в процесі нормального онтогенезу. У результаті розроблена методика дослідження та аналізу формування основних ланок мовленнєвої діяльності у дітей (система мовних значень, їх знакової форми і гностико-праксихної організації мовних механізмів, а також використання вказаних структур у процесі породження мовлення та його розуміння). Одержані порівняльні дані про формування граматичної будови мовлення у різних категорій аномальних дітей (з первинним і вторинним недорозвитком мовлення) дали підставу для висновку про те, що в основі мовленнєвого недорозвитку, зумовленого олігофренією, затримкою психічного розвитку і первинною недостатністю мовлення, лежать різні психологічні механізми, а саме: вади засвоєння мовних значень і складної структури мовних дій, що були викликані зниженням розумової діяльності у дітей, знакової сторони мови і правил використання знаків у процесі породження мовлення та рухової організації мовних знаків, які зумовлені парціальною недостатністю мовного і гностико-праксихного рівнів організації мовленнєвої функції. У відповідності з виявленими механізмами розмежовані такі парціальні аномалії мовленнєвого розвитку, як моторна алалія, пара-алалія, недорозвиток мовлення, зумовлений кінетичною або кінестетичною апразіями.

У більшості дітей з даними первинними мовленнєвими дефектами виявлена затримка психічного розвитку, в структурі якої домінують такі фактори, як відставання темпів психічного розвитку, вибіркова недостатність окремих коркових функцій. Зміст розробленого Є.Ф.Соботовичем експериментального навчання дітей з важкими розладами мовлення будувався з урахуванням виявленої природи цього дефекта і спрямовувався на формування у них мови та мовлення.

Теоретичний аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень, здійснений нами на стику трьох напрямків — психології учбової діяльності, психології здібностей і проблеми розвитку — дають підставу зробити такі висновки:

1. Проблема формування учбової діяльності дітей з мовленнєвою патологією ще не знайшла достатньої дидактичної та методичної реалізації. Певним чином це пояснюється тим, що дослідження у галузі логопедії, в основному, спрямовуються на розв'язання важливої проблеми, пов'язаної з виявленням характерних вад мовлення, аналізом структури й природи цих порушень, виявленням особливостей психічного розвитку дітей-логопатів, забезпеченням корекційно спрямованого формування мовлення. Однак ці роботи не дають відповіді на питання про особливості учбової діяльності учнів з вадами мовлення, про специфіку засвоєння ними програмового матеріалу, про характер і динаміку труднощів засвоєння основ наук та шляхи їх подолання.

2. Здійснений нами з мультидисциплінарних позицій аналіз, узагальнення та інтерпретація фактів наукової літератури з проблем організації учбової діяльності та розробок моделей навчання і пізнавальних процесів свідчать про те, що у наукових дослідженнях, спрямованих на вивчення теоретичних основ діяльності, сама діяльність представлена у вигляді декількох ідеальних моделей. Ці моделі виділяються як теоретичні узагальнення і дозволяють звести різноманітні види і форми діяльності до певного теоретичного конструкту, в якому представлені загальні для будь-якої діяльності основні компоненти (мотив, програма діяльності, інформаційна основа діяльності, прийняття рішення) та їх зв'язки. Для дослідження проблеми учбової діяльності розроблено модель, в якій виділяються структурні компоненти, що є непроцесуальними, субстанціональними утвореннями (об'єкт, предмет, засіб, процедура, умови) і які в значній мірі відображають специфіку цього виду діяльності. Дана модель дозволяє реально розглянути

психічні процеси, що реалізують учбову діяльність, оскільки її структура відображає принципові моменти архітекtonіки функціональної системи цього виду діяльності і дозволяє розглядати її як систему сукупності психічних явищ у їх взаємозв'язку.

Психолого-педагогічними дослідженнями визначено структуру механізмів управління учбовою діяльністю, шляхів оволодіння дітьми розумовими діями та формування у них знань, умінь і навичок. На основі виявлених детермінацій загального та спеціального відставання, опису типових недоліків і відхилень в учбовій діяльності, переліку всіх симптомів, які може мати той чи інший внутрішній дефект, розроблена типізація невстигаючих учнів, з метою обґрунтування диференційованого підходу до них.

3. Науковими дослідженнями, проведеними у рамках концепцій розвивального навчання сформульовані і визначені психологічні механізми взаємозв'язку процесів навчання та внутрішніх процесів розвитку, що описані через поняття наслідування і зони найближчого розвитку, визначені складові розвитку (дозрівання та навчання), розкриті напрямки їх взаємозв'язку, підкреслюється можливість коригування уявлень про розвиток у бік виявлення елементів саморозвитку, спонтанності. Разом з тим, встановлено категорію дітей, яка у процесі розвитку системи наукових понять потребує як додаткової допомоги, так і спеціальної підготовки до її використання. Доведено, що такої спеціальної роботи, спрямованої на формування передумов розвитку, особливо потребують діти дошкільного віку з тим, щоб учіння в школі виявилось для них сензитивним, чутливим для вивчення наукових понять.

Результатом зосередження на дослідженні пізнавальних процесів (їх структурі, організації, протіканні) в експериментальних роботах, виконаних у рамках когнитивної теорії навчання, є ідеї осмисленого вербального та проблемного навчання. Важливим при цьому є висновок про те, що навчання, яке виступає як провідний та визначальний фактор психічного розвитку, при

його належній організації забезпечує можливість викладання будь-якого предмету для будь-якого віку.

Висновки досліджень розвивальної та когнитивної спрямованості, після відповідного їх опосередкування спеціальними методиками, забезпечують, на нашу думку, широкий простір для їх впровадження у практику дошкільного та шкільного навчання дітей, які мають мовленнєву патологію. Особливого значення при цьому набувають фреймовий та гештальтний напрями когнитивної психології, оскільки сприяють формуванню у дітей одномоментних актів сприймання, пам'яті, мислення, що забезпечують прискорення впізнання, запам'ятовування та осмислення об'єктів навчальних предметів, що засвоюються.

4. Дослідженнями, які здійснювались у рамках теорії здібностей та проблеми навчання і розвитку доведено, що засвоєння дитиною певних знань і способів дії повинно мати своєю передумовою, своєю внутрішньою умовою певний рівень розвитку здібностей і, навпаки, рівень їх розвитку веде до створення внутрішніх умов для засвоєння знань і способів дії більш високого порядку. Відмінність у здібностях дитини пояснюється наявністю в актуальній здібності різного рівня сформованості двох компонентів: відпрацьованої сукупності операцій (способів), якими здійснюється відповідна діяльність, і процесів, якими регулюється функціонування цих операцій. Важливим для дефектології є положення про те, що не може бути здібностей, які не розвиваються у процесі навчання та виховання, і про можливість у зв'язку з цим компенсації та успішного формування здібностей на різній природній основі, що передбачає застосування при цьому різних способів їх розвитку. Дослідженнями здібностей до навчання встановлена неоднозначність, складність зв'язків якостей нервової системи з різними рівнями здібностей; стверджується, що здібності визначаються сенсорними, мнестичними, вольовими, емоційними особливостями, якостями темпераменту і нервової системи, тобто індивідуальністю в цілому. Важливим для нашого дослідження

є визнання можливості кількісного підходу з точки зору вираженості тих чи інших якостей і виділення рівнів здібностей.

5. Ключові лінії аналізу та узагальнення наукової літератури з проблеми мовленнєвого розвитку та мовленнєвої патології свідчать про плідну розробку вчень про змінність смислової свідомості та розвивальне значення слова, про загальні та окремі закономірності проявів аномального розвитку і принципів їх аналізу. Дослідження різних психічних процесів показало, що окремий мовленнєвий розлад може призвести до складних системних змін багатьох психічних функцій. З іншого боку розпад відносно елементарного рівня організації певної функції може бути компенсованим шляхом включення складно опосередкованого мовленнєвого і смислового рівня організації цієї функції. Встановлено, що навіть при незначних ураженнях мозку страждає, як правило, ціла сукупність функцій, утворюючи нейропсихологічний синдром; одна і та ж психічна функція страждає при ураженнях багатьох різних ділянок мозку, однак форми її порушення у кожному випадку різні. Відкриття властивості функціональної багатозначності мозкових утворень сприяло виділенню фактору симультанного аналізу та синтезу, що лежить в основі таких психічних функцій як рахунок, конструктивний праксис, наочно-образне мислення, розуміння логіко-граматичних конструкцій та ін. Порушення даного фактора призводить до порушення всіх перерахованих вище функцій. Завдяки властивості мультифункціональності створюється можливість ймовірної участі однієї з систем структури в діяльності, генетично закріпленою за іншою системою структур, що може бути плідно використано в учбовому процесі дітей з вадами мовлення.

***Розділ 2. Концепція превентивного навчання: сутність, цілі,
принципи, зміст.***

При розробці концепції превентивного навчання ми враховували перш за все, дані, одержані нами у констатуючому експерименті, спрямованому на вивчення в учнів з НМ стану лінгвістичних та математичних знань, умінь і навичок. Аналіз співставлення та узагальнення цих даних дали можливість визначити типологічні особливості утруднень засвоєння, на основі яких у подальшому у дітей з НМ можуть виникнути стійкі або епізодичні труднощі (неуспішність) у навчанні. У зв'язку з цим методом аналізу літератури з проблем структури навчальної дії та теоретичного моделювання проблемних ситуацій (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтев, У.А.Невський [171], С.І.Висоцька, В.В.Тарасун, М.В.Шевченко та ін.) нами у структурі навчальної дії виділені окремі компоненти, визначені їх функціональні особливості і на цій основі здійснено уточнення характеру утруднень, що виникали в учнів з НМ у процесі засвоєння ними різних навчальних предметів. При цьому важливо зазначити, що, з 200 обстежених нами молодших школярів 35 - 40% дітей не засвоїли програмовий матеріал, а зі 120 тих школярів, які не мали неуспішності, а III і IV рівень засвоєння виявлено лише у 15%; крім того, учні, які виявили I і II рівні засвоєння мали труднощі при виконанні цілого ряду завдань. На основі цих даних ми зробили висновок про те, що виділені нами типи утруднень засвоєння стосуються значної кількості молодших школярів з НМ.

Систематизація й узагальнення особливостей утруднень дали підставу виділити декілька їх типів за характером труднощів, що лежать в основі кожного з них. Теоретично, майже, кожен з виділених типів утруднень, на нашу думку, може призвести до виникнення неуспішності.

Утруднення I-го типу були пов'язані з необхідністю відтворення та репродуктивного стереотипного застосування засвоєних знань і частіше виникали у процесі перевірки раніше засвоєного учнями програмового матеріалу з мови та математики. У науковій літературі основними причинами їх

виникнення називаються уповільненість процесів пригадування, недорозвиток репродуктивних процесів, пов'язаних з відтворенням і застосуванням наявних знань, умінь та навичок, а також недоліки систематизації знань, їх переведення з пасивного запасу в активний.

Утруднення II-го типу були пов'язані зі складними механізмами передбачення і виникали у випадках, коли учням необхідно було спланувати наступну діяльність, вибрати її засоби і способи. Наприклад: “За допомогою якого приладу (сантиметр, годинник, ваги) можна визначити вагу предмета.”; “Як це зробити?” ; “Як довести, що у даному слові п'ять, а не шість звуків” і т.п. Як правило, при виконанні таких завдань у дітей виникали утруднення у мисленнєвій побудові й усному відтворенні способу виконання завдання. І їх основними причинами частіше називають брак знання фактичного матеріалу та вміння ним оперувати; недостатність сформованості навички планувати свою наступну діяльність; невміння відтворювати усно чи письмово спосіб виконання завдання; вибрати необхідні для цього засоби, порядок і спосіб їх взаємодії з об'єктом. Корекцію цього типу утруднень педагоги прагнуть забезпечити, впроваджуючи в навчальний процес завдання, що викликають для свого виконання складні механізми антиципації, сприяють формуванню вміння планувати наступну діяльність, будувати її раціонально, вибрати адекватні засоби і способи виконання завдання, передбачати його можливі результати. Однак в учбовій діяльності ці прагнення не знаходили свого конкретного вираження в умінні дітей планувати чи будувати уявні дії і вчинки героїв казок та оповідань, передбачати розвиток подій та їх наслідки, будувати різні способи розв'язання задач, вибрати серед них найбільш раціональні, знаходити потрібний план побудови наступної дії та ін.

Утруднення III типу виникали у випадках, коли учневі для виконання завдання були необхідні нові знання і потрібно було відшукати інші засоби і способи їх застосування. Суть цих завдань виражалась у формі питання: “Як і що потрібно зробити, щоб виконати дане завдання й одержати потрібний результат?”. Для виконання такого завдання учень повинен був згадати відповідний вивчений матеріал, проаналізувати його зміст і на цій основі зробити самостійний висновок, який суб’єктивно мав значення нового знання. Як свідчить аналіз експериментальних матеріалів, причини виникнення таких труднощів полягали у повному невмінні учнів з НМ користуватися наявними у них знаннями та вміннями у нових, незвичних умовах, невмінні знаходити необхідну для виконання даного завдання інформацію в умовах її недостатності чи надмірності; невмінні встановлювати причинно-наслідкові зв’язки і залежності у явищах та предметах, що аналізувались. Проте ці утруднення були, так би мовити, вищої категорії, оскільки робота, спрямована на їх усунення, потребувала формування основних прийомів інтелектуальної діяльності (порівняння, співставлення, аналізу, синтезу, узагальнення та ін.) і вміння застосовувати раніше засвоєні знання в нових умовах (робити перенос).

Утруднення IV типу виникали в результаті того, що при виконанні запропонованих завдань (типу: “Склади оповідання, використовуючи з набору слів усі прикметники”) діти у процесі взаємодії з об’єктом не вміли правильно оцінити його ознаки і якості. У даному разі завдання виконали ті діти, які добре знали ознаки частин мови і вміли оперувати цими знаннями. Безпосереднє включення в учбову діяльність завдань, які спонукали дітей до аналізу ознак і якостей об’єктів навчання, не завжди сприяли формуванню і розвитку у них вмінь та навичок співставляти і на цій основі знаходити та усувати допущені

помилки у виконаній діяльності, самостійно перевіряти її, оцінювати та доводити правильність одержаних результатів. Робота, спрямована на подолання цього виду труднощів, не забезпечувала підвищення рівня засвоєння школярами з НМ лінгвістичних та математичних знань, формування у них вміння “читати” зміст об’єктів (мисленнєвих, знакових, предметних, у формі явищ), оперувати ними, знаходити можливі і адекватні замісники необхідного об’єкту і т.д.

Утруднення V типу виникали у молодших школярів з НМ в наслідок недостатнього володіння ними критеріями оцінки правильності виконання завдання і невміння встановити відповідність одержаного результату необхідному. У даному випадку діти не вміли співвідносити процес виконання дії з його ідеальною програмою, оцінювати одержані результати з точки зору їх відповідності запланованим, доводити правильність одержаного результату, здійснювати самоконтроль за процесом виконання діяльності. Труднощі такого типу найчастіше виникали на уроках математики у зв’язку з необхідністю виконувати задачі і приклади на зворотні дії. Нерідко, вірно їх розв’язавши, учні не могли довести і обґрунтувати правильність цього розв’язання. На уроках читання такі труднощі були пов’язані з несформованістю вміння знаходити причинно-наслідкові зв’язки та встановлювати логіку розвитку явища, події чи логічно обґрунтувати вірність або неправильність певної події, а також вчинків і поведінки дійових осіб.

Вивчення особливостей утруднень, які виникали у встигаючих учнів з НМ під час засвоєння ними програмового матеріалу, з урахуванням специфіки кожного навчального предмета є самостійною проблемою, що потребує спеціального дослідження. У даному випадку, виходячи з аналізу результатів

засвоєння та виявлених утруднень, що мали місце у дітей на уроках мови і математики, ми охарактеризували їх особливості, зумовлені специфікою змісту учбових предметів. При цьому зауважимо, що найменш сформовані навички і найбільш значні труднощі виявлені нами у школярів з НМ при перевірці стану засвоєння ними математики, що може пояснюватись їх більшою когнитивною складністю і більшою уразливістю, ніж навички письма і читання.

Таким чином, на підставі аналізу експериментальних матеріалів, їх співставлення та узагальнення, нами виділено п'ять основних груп або типів утруднень, що виникали в учнів з НМ під час перевірки стану засвоєння ними програмового матеріалу. Це труднощі у відтворенні та стереотипному застосуванні засвоєних знань; у плануванні майбутньої дії, у виборі передбачуваних засобів і способів її виконання та можливих її результатів; у застосуванні знань, умінь та навичок у нестандартних ситуаціях; у виборі об'єкта дії, в оцінці його якостей у процесі взаємодії з ним; в оцінці і доведенні вірності виконання дії, її проміжних і кінцевих результатів, у виявленні і виправленні допущених помилок.

Як ми вже зазначали, теоретично кожен з типів утруднень є загрозою для виникнення в учнів відставання або неуспішності з певної теми, розділу, курсу навчального предмета. Разом з тим, ми вважаємо, що виділені причини труднощів засвоєння не можуть бути визначені як провідні детермінанти неуспішності у виявленої нами значної кількості молодших школярів з НМ (40,0 %), оскільки рівень засвоєння ними знань, умінь та навичок (пасивно-репродуктивний та репродуктивний) свідчить про здатність учнів виконувати діяльність по сприйманню, розрізненню і класифікації вивченого учбового матеріалу, за умови спеціальної організації їх учбової діяльності. У зв'язку з

чим ми зосередили свій науковий інтерес на розробці науково обґрунтованих шляхів запобігання парціальної неуспішності дітей з НМ.

При визначенні змісту та методів формуючого експерименту нами враховувалось те, що основним постулатом сучасної спеціальної педагогіки є корекційне навчання й виховання як головний шлях реабілітації та інтеграції аномальної дитини в суспільство. Ця ідея переглядається нами з метою визначення іншого напрямку як провідного і визначального в роботі з дітьми, що мають НМ, а саме: реабілітаційна робота у всіх її напрямках спрямовується на запобігання труднощів навчання, тобто вся система заходів спрямовується не на корекцію, а на запобігання наступних відхилень у всіх сферах аномальної дитини та у різних видах її діяльності. Особливого значення при цьому ми надаємо вирішенню проблеми діагностики, прогнозування й запобігання труднощів навчання дітей з НМ.

Наукові підходи до превентивного або корекційно-попереджувального дошкільного та шкільного навчання даної категорії дітей розроблені нами шляхом теоретичного аналізу та узагальнення концепції теорії розвивального навчання, основи якої накреслені в роботах Л.С.Виготського. Аналіз таких найбільших блоків, що входять до неї, як теорії: діяльності (О.М.Леонтьєв), поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін), вікової періодизації (Д.Б.Ельконін), учбової діяльності (Д.Б.Ельконін і В.В.Давидов), змістовного узагальнення (В.В.Давидов), дають підставу стверджувати, що сучасна модель розвивального навчання передбачає здійснення його з урахуванням рівня вже досягнутого дитиною та з урахуванням “зони найближчого розвитку”. За нашим переконанням, модель превентивного навчання потребує врахування не тільки даних про актуальні та потенційні можливості дитини, а й прийняття до

уваги стану її “зони недорозвитку”, що розглядається нами як певний процес. Виходячи з цього, нами розроблено положення про те, що у навчанні дітей з НМ повинні враховуватись результати діагностики та прогнозування “зони труднощів навчання” дитини — найближчих і віддалених — з подальшим їх запобіганням шляхами формування, розвитку, корекції.

Концепція превентивного навчання відкриває нові можливості у вирішенні головних проблем логопедагогіки — цілей, змісту і методів навчання. Її мета, на нашу думку, полягає в тому, щоб спроектувати вимоги суспільства на особистість логопата і представити їх (вимоги) як систему здібностей, знань, умінь і навичок та інших особливостей дитини. При розробці змісту навчання наш підхід полягав у тому, що ми йдемо не від знань, які завжди є елементом діяльності (дій), а від видів діяльності (математичної, мовленнєвої, графічної, читацької, рухової та ін.) з наступним визначенням в них спільних груп операцій. Такий шлях дав змогу побудувати програми умінь (дій) та мікроумінь (мікродій), сформованість яких забезпечує одночасну підготовку дітей до наступного засвоєння програмового матеріалу з різних навчальних предметів. У даному випадку мова йде не про формування системи учбових дій з кожного предмету (це завдання конкретних методик), а про виділення загальних компонентів діяльності, незалежних від специфічних особливостей предмету.

Це положення базується на дослідженнях, якими встановлено, що всі види людської діяльності, незважаючи на їх відмінності за змістом, мають одну й ту ж будову, яка включає одні і ті ж функціональні частини. Крім того, виявлено, що між окремими видами діяльності існують строго визначені залежності, знаючи які, можна за одними елементами діяльності будувати інші

(О.Н.Леонтьєв, О.Р.Лурія, З.О.Решетова, Є.Є.Симерницька, І.Н. Філімонов та ін.).

Отже, замість формування значного обсягу окремих знань, умінь та навичок, що готують дитину до успішного засвоєння читання або математики, або письма і т.п., превентивне навчання своїм змістом передбачає формування і розвиток базового об'єму загальних інваріантних дій та операцій. До їх числа традиційно відносять логічні прийоми (їх послідовність, закріпленість за окремими предметами), прийоми організації самостійної діяльності та ін. Наш підхід у цьому питанні полягає в тому, що процес формування математичної, мовленнєвої, читацької, графічної діяльності ми розглядаємо як такий, що забезпечується в значній мірі спільними групами дій та операцій.

У даному випадку ми виходимо з положення про те, що і в зовнішній, і у внутрішній діяльності існує два плани діяльності — сукцесивний план, в якому представлена послідовність актів, та симультивний план, план образу, тобто одномоментного відображення вихідних умов процесу діяльності та її очікуваного результату. Важливим є те, що стан сформованості зазначених планів діяльності визначає рівень здійснення дитиною аналізу, необхідного як для точного знаходження числа, букви, лінії, звуку, слова, так і для побудови внутрішньої схеми обчислення і логіки висловлювання. На перший погляд, ці плани можуть розглядатися як операції аналізу та синтезу. Однак при нормальному протіканні будь-якої форми психічної діяльності (в тому числі учбової) процеси сприймання та складні форми пізнавальної діяльності потребують спільної роботи аналізаторів для здійснення синтезу сигналів від різних аналізаторів у цілісній динамічній системі. У таких “зонах перекриття” синтетична діяльність здійснюється на новому, більш високому рівні, приймає

загальні форми, що і дозволяє виділити два основні її види — симультанний і сукцесивний.

Виходячи з цього положення, може бути визначений перелік спеціалізованих спільних груп, дій та операцій. Так, симультанний вид синтезу забезпечує оволодіння: складом числа і слова; читання буквенних комплексів і багатозначних чисел; розрізнення ритму, акордів; визначення місця звуку у просторі; запам'ятовування будь-якого осмисленого тексту; оволодіння системою відношень (арифметичних понять, граматичною системою), сприймання й розуміння лексико-граматичної системи мовлення та системи числових понять, створення адекватного образу світу.

У свою чергу, достатній розвиток сукцесивного синтезу забезпечує визначення серійної послідовності ритмічних та тональних мелодій; серійної послідовності системи ліній, що утворюють геометричні фігури, букви, цифри; здійснення серійної організації мовленнєвого висловлювання і математичного обчислення; диференціацію слухових комплексів, їх послідовну організацію та здійснення кінетичних рухових мелодій.

Як свідчить представлений перелік та результати проведеного нами дослідження, спрямованого на вивчення стану сформованості основних видів синтетичної діяльності, синтез окремих елементів у симультанні та сукцесивні групи може мати місце як при безпосередньому сприйманні, так і при утримуванні слідів попереднього досвіду в пам'яті, а також при виконанні складних інтелектуальних операцій і, таким чином, бути важливою передумовою для перцептивних і мнестичних процесів та для інтелектуальної діяльності (див. табл.1).

Таблиця 1

Рівні основних видів синтетичної діяльності та їх зміст

Рівні	Види синтетичної діяльності	
	Симультанний	Сукцесивний
I	Перцептивний	
	1. Оволодіння розрядною будовою числа і складом слова. 2. Схоплення кількісних і просторових відношень та структури тексту. 3. Розрізнення ритму, акордів 4. Визначення місця звуку в просторі	1. Оволодіння серійною послідовністю ритмічних та тональних мелодій. 2. Знання букв, чисел і їх позначень. 3. Створення серійної послідовності системи звуків, ліній, складів 4. Письмо буквенних та цифрових комплексів
II	Мнестичний	
	5. Запам'ятовування будь-якого осмисленого тексту. 6. Запам'ятовування схем міркувань, доводів, принципів підходу до виконання завдань	5. Утримання диференційованих ознак слухових комплексів. 6. Запам'ятовування окремих елементів схеми задачі, тексту, інструкції. 7. Утримання серії букв і ряду чисел, частин тексту для точного відтворення їх порядку.
III	Інтелектуальний	
	7. Оволодіння системою відношень. 8. Згортання, скорочення мовленнєвих операцій (суджень) при виробленні інтелектуальних навичок. 9. Одночасне квазіпросторове оживлення "сітки значень" 10. Створення адекватного образу світу.	8. Створення серійної послідовності слів, речень, частин тексту. 9. Серійна організація мовленнєвого висловлювання та математичного обчислення (внутрішня схема) 10. Переключення напрямку мисленнєвого процесу (з прямого на зворотній хід думки).

Отже, як свідчать дані таблиці, здійснення відповідних видів навчальної діяльності забезпечується відповідними видами і рівнями синтетичної діяльності. Так, створення одночасних симультанних синтезів залежить від рівня сформованості і функціонування зорового, вестибулярного і тактильного аналізаторів, робота яких, у свою чергу, визначається наявністю або відсутністю вад первинних, вторинних і третинних ділянок потилично-тім'яних областей кори головного мозку. Однак педагог не має інструменту для прямого впливу на ці ділянки головного мозку, тому таким інструментом стає непрямий, опосередкований шлях розвитку і корекції центральних відділів зорового, кінестетичного, тактильного, вестибулярного аналізаторів, що значною мірою визначають рівень розвитку просторового гнозису, який є основою диференціації предметів та відповідних їм елементів за формою, розташуванням у просторі, величиною, а також забезпечують належний рівень синтезу інформації, що поступає. Внаслідок цього у дітей формується здібність одночасно, цілісно сприймати комплекс предметів, фігур, малюнків, розуміти речення з урахуванням значення слів, що входять у них, їх граматичного оформлення та послідовності, складати ціле з частин, розташовувати сюжетні малюнки у певній послідовності. Оскільки, як встановлено нашим дослідженням, причиною невірного виконання цих завдань є не дефекти мислення в цілому, а вибіркове порушення саме симультанних синтезів, то Формування їх (синтезів) складових сприятиме запобіганню виникнення у дітей труднощів формування конструювання, малювання, ліпки, уявлень про кількість, труднощів розуміння зв'язного (лінгвістичного та математичного) тексту, виконання в умі лічильних операцій, засвоєння розрядів цифр та ін.

Нормальне ж функціонування акустичної сфери забезпечується лобною і лобно-висковою областями кори головного мозку, різні ділянки яких, як

відомо, відповідають за ті чи інші сторони нормальної психічної діяльності. Виявлені у дітей вибірккові вади деяких психічних (коркових) функцій, на нашу думку, можуть бути наслідком саме локальної недостатності цих областей кори, яка, не порушуючи в цілому аналітико-синтетичну діяльність, призводить до вад суцесивних синтезів. Тому планомірне, цілеспрямоване формування у дітей суцесивних синтезів відіграє значну роль у забезпеченні вироблення й збереження програм дій, у здатності міняти їх, пристосовуючи до зміни ситуації, та у можливості утримувати дії в межах заданої схеми, що, суттєвим чином відіб'ється на учбовій діяльності, зокрема, на запобіганні труднощів при засвоєнні математики (особливо при вирішенні прикладів і задач, які потребують трьох-чотирьох операцій) та зв'язного лінгвістичного матеріалу.

Як свідчать матеріали нашого дослідження, недорозвиток суцесивних синтезів також призводить до певної зміни поведінки: (загальної розторможеності, імпульсивності, афективних спалахів) та особливостей працездатності (повільне включення у виконання завдання, потреба у додатковій стимуляції, труднощі у переключенні з однієї дії на ін.). У деяких випадках виникає кінестетична апраксія, внаслідок якої у дітей недостатньо закріплювався зв'язок між фонемами та артикулемами, які її реалізують. У кінцевому результаті, це призводить до значних труднощів при навчанні дітей грамоті (пошуки потрібного руху для вимови відповідного звуку, заміни одного руху іншим, погане запам'ятовування букв). Все викладене додатково свідчить про необхідність планомірного розвитку суцесивних синтезів.

Підсумовуючи, зазначимо, що сказане дає нам підставу стверджувати, що в зміст превентивного навчання повинен бути включений спеціальний етап роботи, основним завданням якого є своєчасне, починаючи з дошкільного віку, формування у дитини саме тих складових основних видів синтетичної

діяльності, недорозвиток яких було виявлено у неї під час нейропсихологічного та логопедичного обстеження.

Так, робота, спрямована на запобігання вад просторової орієнтації та явищ конструктивної апраксії, сприятиме запобіганню проявів розладів симультанного виду синтезу на різних рівнях організації психічної діяльності.

При переважних порушеннях диференціації слухових та рухових комплексів і недоліків їх послідовного представлення, попереджувальна робота має спрямовуватись на розвиток сукцесивних синтезів, які також виступають на різних рівнях організації психічної діяльності.

Базуючись на цих констатаціях, у змісті превентивного навчання, як його складова частина, нами виділено 1-ий етап роботи, спрямований на формування у дітей з НМ загальних інваріантних дій та операцій, які не прямо, а опосередковано забезпечували б підготовку дитини до подальшого засвоєння читання, письма, математики, малювання та інших навчальних предметів.

Враховуючи те, що у більшості дітей з НМ виявлено недорозвиток симультанного виду синтезу, особливу увагу ми зосередили на розробці методик, що забезпечують формування саме цього виду синтетичної діяльності. У цієї групи дітей виявлено невірне виконання завдань: на складання цілого з частин, сприймання комплексу запропонованих предметів, фігур, малюнків, розуміння змісту речення із врахуванням значення слів, що входять до нього, їх граматичного оформлення й послідовності і т.п. У навчальній діяльності це найбільш чітко проявлялось у труднощах формування читання, ліплення, малювання, конструювання; розуміння прочитаного зв'язного тексту (в тому числі й математичного), при засвоєнні розрядів цифр в умі обчислювальних операцій та ін.

При визначені теоретичних засад методики, спрямованої на формування симультанних видів синтезу, значущим для нас було поняття про те, що цей вид синтетичної діяльності є планом образу, який одномоментно відображає вихідні умови процесу діяльності та її очікуваний результат. Якщо раніше в наукових працях доводилось, що такий процес мислення може реалізовуватися тільки у формах мовлення, які ми чуємо або бачимо, то тепер визнається, що мислення може реалізовуватися не тільки безпосередньо у формах мовлення, але й опосередковано — засобом проміжної мови, яка виступає посередником між біологічними мовами мозку, що мають фізико-хімічну природу (мовами взаємодії нейронів), та артикульованою людською мовою. По суті, мова йде про явище, що стоїть між звуковим, зовнішнім мовленням та специфічною мовою (мовами) мозку в процесах інтелектуальної діяльності та вербалізації (Ю.Н.Караулов [172], К.Д.Поливанов, Л.П.Якубовський [173] та ін.). До 80-х років до цієї проблеми йшли психологи, що досліджували “внутрішнє мовлення”; з іншого боку, до неї рухались психолінгвісти, які розвивали ідеї “мовленнєвого мислення”. Однак, як свідчить аналіз доступної нам літератури, ні ті, ні інші прямо не ставили завдання методичної реалізації даного положення. Широкий же діапазон використаної термінології свідчить про відсутність необхідної визначеності та цілісності в розумінні цього об’єкту: (змішаний код, внутрішнє мовлення, універсальний предметний код, образотворча мова внутрішнього мовлення, нейтральна мова-посередник, образний код). Однак така різбіжність у термінології має, на наш погляд, і перевагу, оскільки характеризує об’єкт з різних боків, виявляє суттєві його якості. Найбільш важливі з них — універсальність, образна природа (невимовність), нейтральність (незалежність від національної мови), посередність між діяльністю інтелекта й мовленнєвим виробництвом,

предметність, і, нарешті, у змістовному плані, орієнтування не на семантику (значення), а на смисл (знання).

В останні роки пильний інтерес до проблеми мови мислення звертає також лінгвістика. Якщо відштовхуватись від виділених М.І.Жинкіним [174] чотирьох ступенів кодових переходів у процесах розуміння й виробництва мовлення на шляху до мови мозку (мова — звукове мовлення — внутрішнє мовлення — інтелект), то проміжну мову можна розглядати як змішаний код: у ньому один бік звернений до звукової сторони мовлення (внутрішнє мовлення), а другий — до інтелекту (мова мислення). Іншими словами, проміжна мова займає прошаркову позицію та є засобом переходу від знань, якими оперує інтелект, до знань, що є прерогативою мови. Звідси можна припустити, що проміжна мова — це прошарок, що забезпечує перехід між симультанними (синкретично-образними) продуктами діяльності правої півкулі та сукцесивними (вербально-дискретними) продуктами діяльності лівої півкулі. Отже, проблема полягає в тому, щоб дослідити стик між мовою й мовленням, дізнатись, в якій формі зароджується думка, як вона реалізується в мовленні та яким чином те, що в думці міститься симультанно, в мові розгортається сукцесивно.

Внутрішнє згортання деяких блоків думки в мовленнєвому ланцюзі визначає також аперцептивність нашого розуміння чужого мовлення: воно визначається не тільки зовнішнім мовленнєвим подразненням, але й усім нашим внутрішнім і зовнішнім досвідом — чим більша спільність нашої аперцептивної маси з аперцептивною масою співрозмовника, тим легше ми розуміємо співрозмовника (Л.П.Якубовський [173]). “По суті, ми потребуємо співрозмовника, який розуміє “у чому справа”. Ми говоримо тільки необхідними натяками” (К.Д.Поливанов). Однак, при цьому підкреслюється ,

що логічна форма натяку, думки, яким би чином вона не була виражена, в природньому мовленні може не порушуватись, оскільки у такому випадку не зникає думка (умовивід) і, як наслідок, не порушується взаєморозуміння. Це відбувається в силу притаманної людському мозку здібності зберігати опущені судження без мовної опори. Таким чином, думка прихована, імпліцитна, матеріально не висловлена у фізично сприйнятих звуках (символах, знаках), все ж є присутньою, коли співрозмовники володіють відповідною формою її представлення. У даному випадку мова йде про певні типи деформацій висловлювання відносно норми, так звані “невербальні сліди”, оскільки останні локалізуються в тих місцях, де вербальні компоненти ніби замінюються невербальними. Однак підкреслюється неможливість існування при цьому промовляння у внутрішньому мовленні, оскільки б це призвело до надзвичайного ускладнення мови й руйнування її як засобу спілкування. Адже припустити думку про наявність “внутрішнього промовляння” значить припустити можливість постійного переключення мовленнєворухових та мовленнєво-мислительних механізмів із зовнішнього мовлення на внутрішнє й навпаки. У такому випадку вся комунікація перетворилася б на усунення суцільних перепон.

Отже, враховуючи дані викладених досліджень, можна зробити висновок, що певні думки не потребують мовної експлікації. Інша справа, що еліміновані, опущені думки в якійсь, поки що невідомій для науки матеріальній формі, втілюються в природній мові непрямо, опосередковано, через інші форми мови.

Підсумок даних, одержаних в логіко-лінгвістичних експериментах, показав, що сьогодні необхідно говорити не тільки про можливість, але й про неминучість, поряд з мовним, також безмовного, авербального мислення. Про

неминучість авербального мислення, тобто процесу, що розігрується у “чорному ящику”, говорять непрямо дані лінгвістики, психології, формальної логіки та природньої мови. Той факт, що умовивід у мові представлено виключно в скороченій формі, свідчить про можливість здійснення людського мислення поза формами мови, авербально, що веде до економії мовної матерії при повному збереженні думки. Це значить, що мова завжди супроводжується процесом мислення, але мислення як процес відображення об’єктивної дійсності може здійснюватись також поза мовних форм. Врахування цих положень відкриває нові, раніше не позначені обхідні шляхи логопедичного впливу.

Поряд з визначенням проміжної мови та її функціонального значення важливо розглянути її одиниці. Ю.Н.Караулов [172], А.Т.Кривоносов, Є.В.Копнін та ін., вивчивши типи елементів проміжної мови, дійшли до висновку, що не можна говорити про знаковість одиниць мови мислення, оскільки знак відливається в свою чітку форму, стає знаком лише тоді, коли він виходить з проміжної мови у зовнішнє мовлення. Свідомість же оперує великими блоками інформації, що позбавлені будь-яких ознак знаковості і вже не є одиницями у власному значенні слова, а швидше процесами. Отже, одиниці проміжної мови неможливо фіксувати так само, як слова, і, таким чином, вона недоступна для спостереження. Проте одиниці проміжної мови зафіксовані, в основному, шляхом інтроспекції та спеціальних експериментів. Встановлено, що при продукції мовлення визначення мисленнєвим рядом (на проміжній мові) зовнішнього ряду (зовнішнього мовлення) залежить від масштабності, величини одиниці проміжної мови, яка здебільшого використовується в конкретній ситуації. Відзначається, що інтеріоризований ряд елементів проміжної мови пов’язується одночасно складними стосунками

не тільки з зовнішнім потоком (через асоціативно-вербальну сітку), але також з тезаурусом мовної особистості та системою її комунікативно-діяльносних потреб.

Основна трудність полягала в неможливості (крім інтроспекції) зафіксувати це невловиме “дещо”, цей спалах, блиск іскри в людському розумі, слід від якого іноді залишається на задньому плані зовнішнього мовлення.

Внаслідок проведених наукових досліджень виділені елементи проміжної мови були характеризовані як рівноправні, як такі, що належать мові мислення взагалі, без встановлення між ними різниці за їх належністю до різних типів мислення.

Дані твердження мають серйозне значення для логопедії та логопедагогіки, це пояснюється, декількома причинами. По-перше, логопед займається мовою, мовленням, мовленнєвим мисленням і торкається тих процесів, результати яких проявляються саме в мовленнєвій діяльності (хоч це може відбуватися і на основі розвитку сенсомоторної чи рухової діяльності). Однак відповідний мисленнєвий ряд на проміжній мові, який при продукції мовлення рухається паралельно зовнішньому ряду з більшим чи меншим випередженням, має всі (або потенційно всі) типи одиниць проміжної мови, а не мовні знаки (слова). Отже, врахування цього положення спонукає до розробки методик по формуванню основних одиниць проміжної мови.

По-друге, формування у дітей різних типів одиниць проміжної мови сприятиме розвитку всіх типів мислення; розвиток якогось одного типу одиниць також позитивно позначиться на розвитку всіх типів мислення, оскільки вони містять в собі потенційно всі елементи проміжної мови.

По-третє, формування на логопедичних заняттях елементів проміжної мови сприятиме підготовці дітей до засвоєння програмового матеріалу з різних

учбових предметів, оскільки буде спрямоване на розвиток різних видів мислення.

По-четверте, формування крупних одиниць проміжної мови значно прискорить процес мовленнєвого виробництва, оскільки його швидкість знаходиться в залежності від швидкості мисленнєвого процесу на проміжній мові.

Отже, коротко охарактеризуємо елементи одиниці проміжної мови.

Найбільш типовим і таким, що частіше всього згадується, є образ, який являє собою переважно симультанний конструкт, що забезпечує наступність, єдність та цілісність розгорнутої в часі діяльності. Можна сказати, що свідомість-образ і свідомість-діяльність суть дві форми буття психіки, два аспекти її існування, але водночас такі, що якісно не зводяться один до одного. Діяльнісне розуміння природи образу виключає можливість його самоактивності чи безпосередньої взаємодії один з одним. Будь-яка корекція та збагачення образів можливі тільки на основі їх включення в процес діяльності. Образи відрізняються наочністю, синтетичністю, недискретністю й переважанням серед них феноменів зорової природи без деталізації; ряд дослідників вказує також на наявність акустичних образів.

Своїм походженням і виникненням образ зобов'язаний тільки знанням: він з'являється, коли людина залишає вербально-семантичний рівень і занурюється в тезаурус. Образ світу являє собою цілісну систему пізнавальних гіпотез, що генералізуються суб'єктом на різних рівнях, у тому числі й на мові чуттєвих вражень. Будь-який конкретний образ, цей ембріон мисленнєвих операцій, виникає не у відповідь на той чи інший зовнішній вплив, а в результаті підтвердження або перебудови вже наявної гіпотези. У функціональному плані гіпотеза, що виникла, генералізується в контексті цього

образу і є первинною по відношенню до стимульного впливу. Ця форма пізнавального руху “від суб’єкта до суб’єкта” є початковою ланкою перебудови кожного образу. Характер образу диктує набір дій та операцій по його побудові та перевірці. У даному випадку діяльність є вторинною, похідною від образу, вірніше, від цілісної системи образів — образу світу.

Друга значна одиниця проміжної мови — гештальт, вичленування якого пов’язане з уявленнями про структурну цілісність психічних процесів, які розглядаються як перебудова від початку зв’язаної системи або як серія перетворень недостатньо організованої структури в структуру, що має закінчену організацію. Основне поняття при цьому — гештальт, тобто цілісний образ або симультанна структура, який передбачає, перш за все, утвердження цілісної та якісної своєрідності кожного психічного процесу: сприймання, емоції, моторної діяльності, думки. Ціле (структура, гештальт) розуміється як дещо первинне, що виникає за своїми внутрішніми закономірностями і підлягає не поясненню, а, головним чином, опису, описовій характеристиці. При цьому стверджується існування зв’язків, при яких те, що відбувається в цілому, не виводиться з елементів, що ніби існують у вигляді окремих частин і зв’язуються потім разом, а навпаки, те, що проявляється в окремій частині цього цілого, визначається внутрішнім структурним законом цілого. Будь-яка невирішена задача містить у собі напругу внаслідок неузгодженості її елементів. Ця напруга утворює вектор, по якому йде структурна невідповідність; розв’язана задача — це виправлена структура, елементи якої гармонійно узгоджені й утримуються в рівновазі. Оскільки мисленнєві системи в гештальті виступають від початку цілісними та структурними, то мова йде не про перетворення послідовного процесу в одномоментний (симультанізація), а про розгортання в часі первісно

симультанної системи. Рух думки розглядається, з цієї точки зору, як серія актів урівноваження структури. Послідовність стадій мислення пов'язується з функціональним значенням окремих частин розв'язання в загальній системі задачі. Встановлено, що остаточна форма визначення рішення виникає не відразу: спочатку виникає принцип, функціональне значення розв'язання і лише за допомогою послідовного конкретизування розвивається остаточна форма відповідного рішення.

За теорією про гештальти психічні процеси визначаються тим цілим, в яке вони входять, і радикально змінюються з переходом одного цілого в інше. Так, сприймання визначає не просто минулий досвід, а сприймання саме характерних рис, що й визначає те, як він буде використаний. Робота пам'яті залежить не тільки від асоціацій, але, в більшій мірі від актуальних задач і потреб. У виконанні дій важлива роль належить також потребам. Отже, гештальт має властивість попередження і випередження кожного психічного процесу (властивість превентивності). Важливою тезою гештальтного розуміння мислення є уявлення про його продуктивну суть, тобто про виникнення в мисленні нової якості, що не зводиться до якостей окремих елементів. Характерним для мислення є момент раптового бачення цієї нової якості, нової структури (інсайт), в проблемній ситуації.

Наступний значний елемент проміжної мови — фрейм. В теорії фреймів центральним місцем є твердження про те, що будь-яка модель, що відображає складність реального світу, повинна будуватися у вигляді достатньо великої сукупності певним чином сформованих даних — фреймів, що представляють собою моделі стереотипних ситуацій, які часто повторюються. При цьому ситуація розуміється тут в узагальненому сенсі, тобто це може бути дія міркування, зоровий образ, розповідь і т.п. Фрейм являє собою не одну

конкретну ситуацію, а найбільш характерні, основні моменти ряду близьких ситуацій, які належать одному класу. Графічно фрейм зображають у вигляді сітки, що складається з вузлів та зв'язків між ними. В загальному вигляді у фреймі виділяють декілька рівнів, ієрархічно пов'язаних один з одним. Вузли фрейма, що належать до верхніх рівнів, є певне поняття, яке може бути, а може й не бути заданим в явному вигляді. Вузли нижніх рівнів у більшості випадків не заповнені своїми завданнями. Такі вузли (термінали) повинні бути заповнені конкретними даними, що представляють собою їх можливі завдання в процесі пристосування фрейма до конкретної ситуації з того класу ситуацій, який представляє даний фрейм.

Якщо вибраний фрейм не вдається узгодити з реальністю, тобто, якщо неможливо знайти завдання для терміналу, яке б відповідним чином узгоджувалося б з умовами завдання, то відбувається звертання до так званої сітки фреймів, яка дозволяє знайти інші способи представлення знань про факти, аналогії та іншу інформацію, яку можна використати для узгодження з реальністю. Процес послідовної заміни одного фрейма іншим особливо наочно проявляється в таких галузях мислення, як розуміння мовлення, міркування, висновки за аналогією та ін. Такі заміни відбуваються завдяки інтуїтивним уявленням людини про процеси мислення, які починаються з завершених образів, які наводять на думку, і прогресивно замінюються кращими, але все ще незавершеними ідеями. Теорія представлення знань за допомогою фреймів претендує на пояснення ряду характерних особливостей людського мислення. Як вважає її автор М.Минський [118] та його послідовники, вона дозволяє охопити єдиною концепцією такі, здавалося б, різні теорії, як розуміння мовлення, пошук рішень, планування, об'єднує класичні та сучасні ідеї психології, лінгвістики, а також штучного інтелекту.

Отже, необхідність у використанні фрейму з'являється тоді, коли людина намагається пізнати, схопити сутність нової для себе ситуації, або по-новому поглянути на вже звичну річ. З цією метою вона вибирає фрейм чи сітку фреймів, що значно прискорює і підвищує механізм розуміння та процес розв'язання пізнавальної задачі.

Таким чином, підсумовуючи викладене вище, можемо зробити висновок, важливий для нашого уявлення про шляхи формування знань, умінь та навичок у молодших школярів з вадами мовлення. У процесі навчання даної категорії дітей необхідно впровадити спеціальну організацію формування у них одиниць проміжної мови, основою розвитку і функціонування якої є симультанні види синтетичної діяльності різних рівнів. Тобто розвиток симультанних структур здійснювати не тільки шляхом відпрацювання комплексу відповідних нейропсихологічних вправ, а переважно шляхом формування проміжної форми мови. Проведення такої роботи сприятиме виникненню у дітей принципу розв'язання (образу розв'язання) пізнавальної задачі та послідовного виділення зв'язків і відношень у її структурі. Результатом такої роботи стане незавершена антиципуюча схема (фрейм), що актуалізується в ситуаціях розпізнавання. Ознаки об'єкта, що сприймаються, виявляються тими елементами, яких не вистачає, і які доповнюють схему до цілісної структури. Акт одномоментного розпізнавання протікатиме, таким чином, як замикання зв'язків антиципуючої схеми з виникненням явища інсайту, раптового рішення. І тільки після цього відбудеться прийняття остаточної форми відповідного рішення або звертання до сітки фреймів, яка дозволить знайти інші способи розв'язання пізнавальної задачі.

Крім розглянутих основних одиниць проміжної мови, виділяють також інші її одиниці: схеми (просторові, інтеріоризовані), функціональні зв'язки,

мнемічні опори, смислові опори, рухові уявлення, схеми, формули, діаграми, вказівні рухи і т.п.

Загальне, що об'єднує всі одиниці проміжної мови, — це властивість стислості, потенційності, здатності бути розгорнутими у більш чи менш просторовий текст, тобто властивість “прагмативності”. І друга загальна властивість — це звернення як до мислення, так і до мови.

Розпочинаючи виклад змісту і методик роботи, спрямованої на методичну реалізацію теоретичних положень 1-го етапу корекційно-попереджувального навчання, ще раз зазначимо, що, як свідчить аналіз та узагальнення результатів нашого дослідження, у більшості молодших школярів виявлено недорозвиток симультанного виду синтетичної діяльності. Це стало причиною низького рівня сформованості у них здібностей: схоплювати кількісні й просторові відношення; розрізняти ритми, акорди та місце звуку в просторі; визначати розрядну будову числа і склад слова; запам'ятовувати осмислений текст, схеми міркувань, доведень; встановлювати систему відношень; оживляти “сітку значень”.

У меншій кількості учнів виявлено вади сукцесивних синтезів, що спричинило недорозвиток у них спеціальних здібностей: здійснювати серійну послідовність ритмічних та тональних мелодій, утворювати систему звуків, ліній, складів; здійснювати серійну організацію мовленнєвого висловлювання та математичного обчислення; переключати напрямок мисленнєвого процесу.

У відповідності до цього висновку цілком закономірним стало наше рішення змістом 1-го етапу формуючого експерименту визначити роботу з розвитку у дітей з НМ основних видів синтезу. Ця робота складалась з трьох напрямів. Зміст першого напрямку роботи спрямовувався на розвиток у дітей базисного об'єму інваріантних дій і операцій, спільних для різних видів

діяльності. Змістом другого напрямку було впровадження в навчальний процес дітей з НМ фреймового та гештальтного підходу формування і представлення знань, що передбачав залучення симультанного виду синтетичної діяльності учнів та переходу від цілісного (гештальтного і фреймового) змісту до його елементів.

Вибір з номенклатури одиниць проміжної мови саме фрейму і гештальту ми пояснюємо тим, що їх формування сприятиме підвищенню швидкості, з якою у дітей з НМ, без слів проходитиме зародження образу (ембріону) думки, відшукування і застосування сітки пошуку потрібної інформації для вирішення конкретної ситуації (фрейму) та знаходження універсальної структури (гештальту) для організації думки, емоції і т.д., переживання стану інсайту і вже тільки після цього здійснення мовленнєвого програмування у внутрішньому мовленні та його лексико-граматичного розгортання у зовнішньому мовленні.

Змістом третього напрямку даного етапу превентивного навчання була визначена робота по формуванню у значної кількості дітей з НМ глобального способу читання і письма та способу багатомірного шкалювання геометричних об'єктів.

Достатній рівень сформованості синтетичних структур та вміння дітей працювати з одиницями проміжної мови (створювати їх і оперувати ними) надасть усьому процесу засвоєння знань яскравий особистісно значущий характер, що сприятиме більш якісному і швидкому формуванню у них на наступному етапі експериментального навчання учбових здібностей.

З метою чіткого визначення змісту II-го етапу превентивного навчання глибше проаналізуємо проблему розвитку здібностей. Б.М.Теплов, С.П.Рубінштейн та ін. вважали, що розвиток здібностей не зводиться до

формування знань, умінь та навичок і що між цими процесами існує взаємна обумовленість: з одного боку здібності — передумова оволодіння знаннями та уміннями, з другого - у процесі цього оволодіння відбувається формування здібностей “...по мірі того, як людина на матеріалі певної системи знань посправжньому оволодіває прийомами узагальнення, умовивіду і т. д., у неї не тільки накопичуються певні уміння, але формуються певні здібності” (Рубінштейн С.Л.). На протилежність існуючим іншим точкам зору, С.Л.Рубінштейн формування здібностей пов’язує не з конкретним характером людської діяльності, а з розвитком психічних процесів: (мислення, сприймання і т.п.). В останній своїй роботі С.Л.Рубінштейн висунув положення про те, що “Питання про здібності повинно бути злитим з питанням про розвиток, питання про розумові здібності — з питанням про розумовий розвиток”. Виходячи з положення про те, що “здібності не можуть бути просто насаджені ззовні”, С.Л.Рубінштейн формулює основне правило розвитку здібностей людини: “Розвиток здібностей здійснюється по спіралі; реалізація можливості, що представляє здібність одного рівня, відкриває можливості для розвитку здібностей більш високого рівня” (С.151-162).

Основний зміст робіт, виконаних під керівництвом С.Л.Рубінштейна (Л.І.Анциферова, А.В.Брушлинський, А.М.Матюшкін, Н.С.Мансуров, К.А.Славіна, І.С.Якиманська та ін.) зводиться до вивчення закономірностей формування аналізу, синтезу, узагальнення, що складають основу розумової здібності. А.Н.Леонтев у своїх роботах, присвячених проблемі здібностей, послідовно проводив думку про вирішальну роль соціальних умов для виховання і розвитку здібностей дитини і в меншій мірі надавав значення природній стороні здібностей, до яких він відносив типи вищої нервової діяльності. Підкреслюючи роль спілкування і виховання в присвоєнні

досягнень культури для розвитку здібностей, А.Н.Леонтев, однак, не розглядає питання про те, чому при вірно поставленому навчанні й вихованні здібності виявляються різними у різних дітей.

Загальні здібності та здібності до окремих видів діяльності складаються, як відомо, з одних і тих самих компонентів. Однак, в залежності від змісту і характеру шкільного предмета, загальні здібності набувають специфічних особливостей і способів поєднання. Учбові здібності — це спроможність дитини проводити потрібні для виконання учбових завдань спостереження, аналіз, порівняння й синтез фактів, формувати припущення, що можуть їх пояснити, перевіряти відповідність їх об'єктивній дійсності, робити узагальнення і використовувати їх у подальшій пізнавальній діяльності. Всі ці процеси набирають своєї специфіки залежно від характеру наук (природних, математичних, гуманітарних та ін.) і починають формуватися під час засвоєння дітьми основ наук, у зв'язку з чим серед них виділяють математичні, лінгвістичні, музичні, образотворчі та інші спеціальні здібності. Сказане означає, що функціонування учбових здібностей при засвоєнні загальноосвітнього матеріалу відбувається не однаково, оскільки оволодіння такими основними учбовими предметами як мова і математика вимагає здійснення різних вимог до сприймання, уваги, пам'яті і т.п. У зв'язку з цим спеціальні учбові здібності поділяють на дві групи: лінгвістичні, що відносяться до оволодіння і користування мовою і мовленням, та математичні, які забезпечують засвоєння знань, умінь та навичок з математики.

У роботах, присвячених розгляду проблеми розвитку лінгвістичних здібностей (А.А.Леонтев, Б.А.Єрмолаєва та ін.), доводиться необхідність забезпечення зв'язку (через структуру асоціацій) етапу домовленнєвого програмування висловлювання і етапу мовленнєвого оформлення замислу

висловлювання. Для досягнення цієї мети накреслені шляхи формування вміння орієнтуватись у ситуації спілкування, в умовах комунікативних задач, у загальному задумі висловлювання. Особливого значення при цьому надається роботі з формування вміння здійснювати семантичне програмування висловлювання, дефект якого може бути пов'язаний з вадами, у першу чергу, симультанних синтезів. Т.В.Ахутіною встановлено, що від рівня розвитку внутрішнього програмування мовлення, що пов'язане з мисленням через такий його компонент, як здібність діяти в умі, багато в чому залежить успішність здійснення учбової діяльності.

Від рівня розвитку лінгвістичних здібностей у певній мірі залежить успішність протікання процесу формування знань та навичок при вивченні дітьми математики (сприймання і розуміння нового матеріалу, учбової інструкції, математичної термінології, протікання обчислювальних операцій у внутрішньому мовленні та ін.). У термінах асоціативної теорії формування математичної здібності — це формування здібності до утворення на математичному матеріалі узагальнених, згорнутих, гнучких і зворотніх асоціацій та їх систем, що в різній мірі виражені у здібних, середніх і нездібних учнів. У здібних при деяких умовах такі асоціації утворюються “з місця”, при мінімальній кількості вправ. Для нездібних учнів необхідною умовою постійного утворення таких асоціацій є система спеціально організованих вправ. Таким чином, загальні за своєю природою розумові здібності (наприклад, здібність до узагальнення) у даному випадку формуються і виступають як спеціальні здібності (здібність до узагальнення математичних об'єктів, відношень та дій).

Підсумовуючи вище викладене, зауважимо, що під розвитком спеціальних учбових здібностей ми розуміємо формування не будь-яких індивідуально-психофізіологічних особливостей, що відрізняють одного учня від іншого, а тих, які мають відношення до успішного засвоєння письма, читання, математики, малювання та ін. Крім того, нами враховувалось те, що

успішне виконання математичної чи мовленнєвої діяльності може бути забезпечено не однією якоюсь здібністю, а своєрідним поєднанням здібностей, що мають спеціальний характер. Перебачаючи виникнення певних сумнівів, що може викликати саме поєднання термінів “здібність” і “аномальна дитина”, зауважуємо, що в цьому питанні ми притримуємося точки зору, висловленої у роботах Г.С.Костюка і О.М.Леонтева про те, що певні здібності є у всіх без винятку індивідів, а не тільки у тих, які вважаються здібними, подібно до того, як у кожного (з них) є характер, а не тільки у тих, про яких кажуть, що вони “з характером”.

Саме на констатаціях про особливості розвитку спеціальних здібностей нами розроблялись зміст і методика II-го етапу превентивного навчання, спрямованого на планомірне їх формування на підставі попередньо розвинутих відповідних синтетичних структур. Ця робота здійснювалася на логопедичних заняттях і уроках: логопед формував у дітей ті спеціальні здібності, які загалом готують дитину до оволодіння письмом, читанням, математикою, а вчитель — розвивав ті конкретні спеціальні здібності, що забезпечують засвоєння дитиною певної учбової теми.

При визначенні змісту і методів III-го етапу експериментального навчання нами враховувалось те, що в різні роки у психологічних і педагогічних роботах проводилась думка про те, що в ході навчання необхідно приділяти увагу як засвоєнню учнями знань, так і засвоєнню ними різних способів розумової діяльності (П.Я.Гальперін, Н.П.Кобильницька, Є.Н.Кабанова-Меллер, Н.Ф.Тализіна та ін.). Це положення для нас є важливим, оскільки, по-перше, у дітей з труднощами в навчанні, як правило, не сформовані прийоми розумової діяльності, і з цією метою необхідне проведення навчання, спрямованого на спеціальне формування у них таких прийомів.

По-друге (саме це є для нас найбільш суттєвим), психологічними дослідженнями (П.А.Шеварьов [176], В.Ф.Асмус, Д.П.Горський [177], А.М.Соколов [178]) встановлено, що при формуванні розумових дій по мірі вироблення інтелектуальних навичок (читання, письмо, розв'язання математичних прикладів і задач) відбувається постійне скорочення, згортання мовленнєвих операцій (суджень). Встановлено, що деякі проміжні елементи міркувань не тільки не висловлюються, але й не відтворюються у думці, внаслідок чого у дітей формується вміння спеціально не відтворювати у думці й не висловлювати у мовленні всі ланки доведення або всі частини висновку, тобто мисленнєві дії відбуваються без усвідомлення правил, на яких вони ґрунтуються. У такому автоматизованому вигляді функціонують багато математичних, орфографічних та інших навчальних навичок школярів. Подібні згорнуті умовиводи, що виконуються без мовленнєвого відтворення правил, які їх обґрунтовують, приводять до максимального скорочення мовленнєвих операцій не тільки у зовнішньому, але й у внутрішньому мовленні і тим самим максимально прискорюють виконання всіх розумових дій, що є особливо важливим для дітей з НМ. У свою чергу, це прискорення дозволяє, на нашу думку, в цілому значно збільшити об'єм інформації, що перероблюється й передається. В результаті в методичному плані педагог, формуючи у дітей розумові дії, і, на їх основі, відпрацьовуючи інтелектуальні навички, буде враховувати сучасну тенденцію мовленнєвого розвитку — прагнення мови до передачі все більшої інформації за одиницю часу (Н.С.Ніколаєва).

Вирішення цієї проблеми значною мірою забезпечується за рахунок формування одиниць проміжної мови, які відносяться до мисленнєвої діяльності і максимально є немовленнєвими. Така робота сприяє не тільки внутрішньому згортання деяких блоків думки і мовленнєвого ланцюга, але й

значною мірою формує внутрішній і зовнішній досвід дитини, її аперцептивну масу, в результаті чого значно зростає розуміння дітьми чужого мовлення.

Однак це не виключає необхідності проведення роботи безпосередньо спрямованої на навчання дітей певній системі розумових дій. Це логічніше, що, як зазначалось, попередньо нами передбачалось спеціальне формування у них тих одиниць, які сприяють скороченню протікання процесів як мислення, так і мовлення. Отже, логопедична робота, яка спрямовується на формування у дітей з НМ одиниць проміжної мови та розумових дій, забезпечить редукцію їх мовленнєво-мисленнєвих процесів, що сприятиме збільшенню об'єму навчальної інформації, яка сприймається і засвоюється, та автоматизації учбових навичок.

Спочатку визначимо механізми цілеспрямованого формування у дітей з НМ загальної розумової дії. Як відомо, у процесі навчання при здійсненні школярами будь-яких конкретних розумових дій під час виконання різних навчальних завдань відбувається формування загальних розумових дій. Проте цей процес, по-перше, є не завжди керованим, а, по-друге, виявляється в ряді випадків недостатньо ефективним, внаслідок відсутності методики, яка б визначала й регламентувала послідовність та напрямки формування розумових дій стосовно змісту навчального матеріалу, а також відсутністю спеціального підбору конкретних операцій, що є найбільш значущими для тієї чи іншої розумової дії. Крім того, одним з недоліків сучасного навчання, що називається в літературі (А.І.Раєв та ін.), є те, що ця робота носить, як правило, загальний характер і виявляється недостатньо керованою. У зв'язку з цим при визначенні змісту і методики формування розумових дій ми керувались положенням загальної психології про те, що ефективність цієї роботи залежить від чіткості виділення і повноти об'єднання таких ліній у процесі навчання як засвоєння

знань і формування розумових дій. Отже, важливою умовою побудови механізму цілеспрямованого формування системи розумових дій є, по-перше, відбір змісту навчального матеріалу з достатніми можливостями для формування тих чи інших дій і визначення на цій основі послідовності здійснення такої роботи. По-друге, вибір конкретних розумових дій для їх цілеспрямованого формування повинен здійснюватися у відповідності до структури загальних розумових дій, що формуються. У зв'язку з цим розумова дія визначалась нами як система взаємопов'язаних операцій, оскільки розумові дії тісно співіснують у кожному реальному акті розумової діяльності. "Через те об'єктивно існує певна спільність і в структурі цих розумових дій, яке з одного боку, виражається в тому, що в структурі всіх дій є аналогічні операції, з іншого — в тому, що є певна спільність в системі відношень цих операцій; з третього — в тому, що структури одних розумових дій часто виступають як окремі елементи у структурі інших розумових дій"¹. Побудова механізму цілеспрямованого формування розумових дій, звичайно, не зводиться лише до визначення взаємозв'язку розумових дій і того навчального матеріалу, в процесі засвоєння якого доцільно проводити таку роботу. Значна роль належить також тим обов'язковим умовам, які створювались нами для ефективного засвоєння учнями з НМ як конкретних, так і загальних розумових дій. Поряд з цим, значну увагу ми приділяємо також проведенню обов'язкової роботи по спеціальній підготовці учнів до засвоєння знань і розумових дій у їх єдності. Такий підхід до навчання дітей з НМ дозволяє забезпечити як свідоме засвоєння ними структури загальної розумової дії, так і продуктивне

Примітка.

Раев А.И. Психологические основы управления умственной деятельностью учащихся в процессе обучения. - Л., - 1971. - С.57.

застосування цієї дії у самостійному розв'язанні навчальних завдань, в тому числі й нових.

Як свідчить аналіз практики роботи спеціальних шкіл для дітей з НМ, навчання в них організується таким чином, що в кращому випадку педагоги, розв'язуючи задачу формування умінь та навичок, майже єдиною умовою вважають виконання великої кількості завдань. При такому навчанні деякі учні інтуїтивно знаходять склад і послідовність дій і виконують завдання успішно. Проте ці дії швидко забуваються, оскільки в їх основі немає усвідомлених і закріплених прийомів розумової діяльності. Завдання формування в учнів способів розумової діяльності практично означає завдання навчити їх прийомам навчальної роботи, оскільки цим прийомам (аналізу, абстракції, узагальненням і т.п.) навчаються учні. Отже, при виборі конкретної розумової дії для її цілеспрямованого формування в єдності з формуванням знань ми вважали можливим керуватись саме структурою розумової дії.

Базуючись на вищевикладеному, ми передбачили, що успішне засвоєння дітьми з НМ програмового матеріалу можливе при введенні в учбовий процес спеціальної роботи, спрямованої на розвиток базового об'єму інваріантних дій та операцій, який є визначальним для якісного формування у дітей спеціальних учбових здібностей. Сформовані базові дії та операції та спеціальні здібності сприятимуть успішному засвоєнню дітьми з НМ програмових знань, умінь і навичок та прийомів розумової діяльності в їх єдності.

Мета і робоча гіпотеза зумовили завдання експериментального навчання:

1. Сформувати у дітей з НМ основні рівні та одиниці синтетичних структур. З цією метою:

а) розвинути базовий об'єм інваріантних дій та операцій, спільних для різних видів учбової діяльності;

б) сформувати основні одиниці проміжної мови.

2. На основі достатнього рівня розвитку у дітей з НМ симультанних структур сформувати:

а) глобальний спосіб читання і письма;

б) спосіб багатомірного шкалювання геометричних об'єктів.

3. Сформувати спеціальні здібності, знання та прийоми розумової діяльності у їх єдності (на уроках мови та математики).

Сформульовані завдання експериментального навчання потребують наукового підходу до їх вирішення. Описані теоретичні засади превентивного навчання дозволили сформулювати конкретні наукові принципи логопедагогічного та логопедичного впливу, цієї основи удосконалення учбового процесу в спеціальних дошкільних та шкільних закладах. Принципи корекційного навчання ми сформулювали в руслі ідей В.І.Беспалька, Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, О.Р.Лурії, Л.С.Цветкової та ін., а також нових досягнень у психології, педагогіці та інших галузях знань.

А. Психофізіологічні принципи

1. *Принцип класифікації дефекта* визначає необхідність проведення ретельного психофізіологічного і психолого-педагогічного аналізу причин труднощів навчання дітей з НМ та виявлення механізмів (тобто первинного дефекту), що лежить в основі цих труднощів. Даний принцип дозволяє намітити постановку диференційованих завдань та застосування адекватних дефектам прийомів роботи.

2. *Принцип запобігання труднощів навчання* передбачає врахування стану сформованості симультанних та сукцесивних структур, що забезпечують

достатній рівень розвитку загальних та спеціальних навчальних здібностей дітей. При такому підході вся система навчально-педагогічних заходів, починаючи з дошкільних закладів для дітей з вадами мовлення, націлюється не на корекцію аномалій розвитку, а на запобігання переходу вад функцій в інші дефекти, зокрема — в труднощі навчання.

3. *Принцип адаптивної спрямованості навчання*, хід якого оперативно, безперервно підлаштовується до індивідуальних особливостей процесу засвоєння учнями програмового матеріалу з тим, щоб сформовані у нього пізнавальні вміння здійснювались швидко, злитно, а в деяких випадках — симультанно, тобто перейшли в навичку.

4. *Принцип когнитивної (пізнавальної) спрямованості навчання* враховує те, що самостійне (або за допомогою педагога) відкриття дитиною нових знань дозволяє підвищити якість їх засвоєння і сприяти формуванню мислення. Ця мета досягається шляхом неодноразового пред'явлення (кожного разу на все більш високому науковому рівні) основоположних понять, що вивчаються. Така організація процесу навчання сприяє досягненню дитиною високого рівня сприймання і розуміння програмового матеріалу, виступає як провідний і визначальний фактор психічного розвитку дитини і дозволяє дитині будь-якого віку викладати будь-який навчальний предмет. Основні теоретичні положення когнитивного навчання, пов'язані з аналізом механізмів процесу засвоєння нових знань, можуть визначати підходи до проблеми організації навчання, мотивації, співвідношення навчання і психічного розвитку.

5. *Принцип опори у навчанні на збережені аналізаторні системи*, що базується на вченні про функціональні системи та їх пластичність, а також на окремі добре розвинуті психічні процеси (пам'ять, увага, мислення, уява і т.п.).

6. *Принцип контролю* (зворотного зв'язку за П.А.Анохіним, Н.А.Бернштейном, А.Р.Лурією), який базується на положенні про те, що порівняння дії, яка виконується, з вихідним положенням забезпечується лише постійним потоком зворотної сигналізації.

Б. Психолого-педагогічні принципи

1. *Принцип врахування особистості* дитини-логопата, його індивідуальності визначає необхідність роботи, спрямованої на уточнення мотивів, активізацію діяльності, зняття негативних установок і т.д.

2. *Принцип опори на діяльність*, який базується на положенні про те, що засвоєння знань протікає через власну діяльність дитини (Б.Г.Ананьєв та ін.), в процесі формування основних форм діяльності (навчання, гра, праця, спілкування).

3. *Принцип формування знань і прийомів розумової діяльності у їх єдності* базується на положенні про те, що найбільш оптимальними механізмами навчання, які ведуть до стійкого запобігаючого ефекту, є такі, які дозволяють відтворити у розгорнутому вигляді внутрішню структуру за допомогою розкладання її на операції, що відповідають структурі знання, і послідовне виконання яких може сприяти якісному засвоєнню програмового матеріалу. Розчленування дії на ряд послідовних операцій, доступних школяру, винесення їх у разі потреби назовні, введення спочатку контролю, а потім — самоконтролю за їх виконанням — все це створює психолого-педагогічні умови якісного засвоєння знань як процесу.

4. *Принцип системного підходу* враховує те, що причини труднощів дошкільного і шкільного навчання можуть торкатися різних компонентів пізнавальної діяльності та мотиваційної сфери дитини. Визначення психолого-педагогічної типології труднощів у навчанні логопатів передбачає аналіз

зв'язків, що існують між різними вадами, розуміння закономірної взаємодії різних проявів пізнавальної недостатності. Принцип системного впливу на дефект забезпечується системністю методів, що дозволяє формувати не окремі психічні функції і процеси, а пізнавальну діяльність в цілому. Ізольоване застосування навіть значної кількості спеціальних вправ не є ефективним, оскільки вирішує окреме завдання, впливаючи вузько на конкретний дефект без врахування його взаємодії з іншими психічними функціями. Системний підхід передбачає не тільки спрямований, але й багатосторонній вплив на дефект і вирішує завдання формування функції як цілісної діяльності.

5. *Принцип активізації компенсаторних процесів* визначає можливість нейтралізувати наслідки первинних дефектів, або надати їм більш доброякісного характеру, адже за певних умов компенсації наслідки деяких вад можуть не виникнути і, навпаки, слабкий розвиток компенсаторних процесів прояв дефекта може поглибити. Крім того, визначення компенсаторного фону дозволяє вірно уявити, на які здібності дитини можливо спиратися в роботі по запобіганню труднощів навчання, а які необхідно розвивати.

6. *Принцип культивування індивідуальних здібностей логопата*, в якого навіть просте усвідомлення своїх здібностей стане потужним спонукальним мотивом досягнення, служитиме поштовхом до саморегуляції.

7. *Принцип від складного до простого* висуває, перш за все, вимогу до підбору матеріалу. При цьому піддається ретельному аналізу ступінь складності матеріалу в кожному випадку в залежності від провідної детермінанти неуспішності, а також враховується ступінь складності розумової дії дитини. Відомо, що в нормі у дітей більш елементарними одиницями для письма і читання є звук і буква. Однак за умови забезпечення високого рівня сформованості симультанного виду синтетичної діяльності (або у випадках

важкого недорозвитку сенсо-моторного рівня сукцесивних структур) більш простою одиницею є слово, речення, текст, а найбільш складною — звук.

8. *Принцип врахування об'єму, ступеня різноманітності і складності навчального матеріалу* передбачає врахування “комфортності” вербального та наочного матеріалу для дитини-логопата і виявляються в орієнтації на такі характеристики навчального матеріалу, як об'єктивна і суб'єктивна лексика дитини (фонетична складність, довжина слова, фраз, тексту та ін.), можливості створювати сприятливий емоційний фон для занять і стимулювати у дитини позитивні емоції.

Отже, розглянуті нами психофізіологічні та психолого-педагогічні принципи превентивного навчання є його науковою основою. Головними характеристиками методів, що застосовуються у корекційно-запобігаючій роботі є їх адекватність механізму вади, запобігання, системність.

Експериментальне навчання за викладеною програмою проводилось у молодшій, середній і підготовчій групах спеціального дитячого садка №3 для дітей з вадами мовлення (м.Славутич, 1994-1997 рр.) та у I-II класах спеціальних шкіл для дітей з важкими розладами мовлення (м.Васильків, 1990-1993, 1996-1998 рр. і м.Київ, 1985-1987 рр). Як контрольні, були виділені: група дітей в дитсадку №3, в яку увійшли діти з НМ, група нормально розвинутих дошкільників, а також група молодших школярів (I-II класи) з важкими розладами мовлення, які встигали з основ наук.

У даній монографії ми зосередили увагу на детальному розкритті змісту I-го етапу експериментального навчання — на висвітленні методики та результатів розвитку основних видів синтетичної діяльності у дошкільників з НМ і формування у них на цій основі спеціальних способів засвоєння читання, малювання, письма, математики.

Розділ 3. Шляхи запобігання труднощів у дошкільному навчанні

У цьому розділі ми розглянемо зміст, методику і результати I-го етапу превентивного навчання, який, нагадуємо включив у себе три напрями: **а)** розвиток базисного об'єму інваріантних дій та операцій; **б)** формування основних одиниць проміжної мови; **в)** формування спеціальних способів засвоєння письмового мовлення та математики.

3.1. Розвиток базового об'єму інваріантних дій та операцій

На початковому етапі експериментального навчання основна увага спрямовувалась нами на забезпечення розвитку тих здібностей, які не прямо, а опосередковано забезпечують подальше успішне дошкільне та шкільне навчання дитини, оскільки знаходять застосування і розвиваються в процесі засвоєння читання, письма, малювання, математики і т.п. Отже, мова йде про цілеспрямоване формування у дітей (починаючи з чотирьохрічного віку) одночасних та послідовних синтезів різного рівня (сенсомоторного, перцептивного, мнемічного, інтелектуального). Для цього нами була визначена система методичних прийомів, в основу якої покладено спеціальний комплекс завдань (див. стор. 153-168). Розкриємо зміст цієї роботи.

Для розвитку симультанних структур на сенсомоторному та перцептивному рівні нами проводилась робота, спрямована на відпрацювання у дітей зорово-просторового синтезу. В рамках цієї роботи у логопатів формувались:

а) регулюючі рухи зору та системна організація зорового поля для забезпечення адекватного константного сприймання і схоплення кольору, форми, простору;

б) системна організація зорового поля, як основа для організованого акту читання, малювання, письма і засвоєння геометричного матеріалу;

в) позаоптична організація просторового поля, тобто об'єднання ізольованих кінестетичних слідів у цілісні просторові схеми, необхідні для утворення просторових координат (ліво-право, пальцеві завдання), які є головною умовою інтеграції просторового досвіду дитини і вироблення у неї просторових навичок.

г) зорово-просторовий синтез (копіювання по пам'яті та за зразком комплексу геометричних фігур, відтворення заданих конструкцій, візерунків), необхідний для підготовки дітей до сприймання цілого слова, геометричної фігури, багатозначного числа, а також для попередження розвитку феномену дзеркальних рухів. У зв'язку з останнім, зазначимо, що збільшення частоти явища дзеркального письма букв, цифр, слів у дітей шестирічного віку визначається динамічною зміною структури психічних процесів під час переходу до свідомого засвоєння просторових принципів організації графічної діяльності, який відбувається у процесі підготовки до шкільного навчання та у початковому його періоді. В основу роботи по запобіганню цього дефекту покладена концепція М.Кінсборна (1970) про вибірккову активізацію півкуль при виконанні різних видів діяльності, відповідно до якої сприймання вербальної інформації забезпечується достатнім розвитком направленості погляду до правої, а невербальної - до лівої половини простору. Отже, у даному випадку робота спрямовувалась на розвиток специфічних зорово-просторових функцій. Важливим у цьому напрямку є також відпрацювання у дітей просторових зорово-слухових синтезів;

д) фонематична організація звукового мовлення, що складається зі схем слухового досвіду дитини, схем артикуляторної діяльності і забезпечує константність узагальнених схем звучання й артикуляції.

Підсумовуючи, зауважимо, що метою застосування всіх завдань зазначених рівнів було відпрацювання у дошкільників так званого зорового, а у деяких випадках зорово-слухового інсайту.

Розвиток симультанних структур інтелектуального рівня забезпечувався роботою по формуванню у дітей вміння ділити граматичні структури на окремі елементи, за допомогою яких (особливо флексивних та порівняльних конструкцій) забезпечувалось покращення розуміння дітьми смислових відношень. З цією метою нами використані деякі завдання, широко представлені в логопедичній і педагогічній літературі і спрямовані на розвиток:

а) спеціальних граматичних засобів для позначення складних смислових відношень;

б) логіко-граматичної системи, на які спирається розгорнуте мовлення (прийменники, розміщення слів, семантичні системи коренів, суфіксів, смислове підпорядкування слів одне одному);

в) системної організації внутрішньої смислової сторони мовлення;

г) єдності цілеспрямованої діяльності, що забезпечує збереження інтеграції задуму і тісного зв'язку основних мотивів задуму, що спрямовують активність дитини;

д) вміння створювати уявні внутрішні схеми як засіб підготовки дітей до правильного читання та усвідомленого проведення обчислювальних операцій з багатозначними числами (позаконструктивно-практичні та конструктивно-практичні завдання).

Отже, як свідчить аналіз системи завдань, вся робота спрямовувалась нами на формування у дітей з концентрацією дефекта на симультанних синтезах чіткої внутрішньої схематизації досвіду, яка лежить в основі лінгвістичних та математичних знань (регулюючі рухи зору, вестибулярні проекції, що створюють основні просторові координати, інтеграція оптичних та кінестетичних компонентів, що об'єднуються в єдине ціле).

Інший ряд методичних прийомів застосовувався нами для формування у дітей з концентрацією дефекта на сукцесивних структурах синтезу окремих елементів у послідовні ряди (див. нижче). Так, на сенсомоторному рівні для правильної організації руху проводилась значна робота, спрямована на формування у дітей просторової сітки руху та часової послідовності руху.

З метою розвитку локомоторних рухів формувалось просторове поле синергійних рухів — проприоцептивне; рухів хватання, робочих рухів — предметне поле; мовленнєвих рухів — символічне поле. Діти вчилися повторювати прості ритмічні малюнки та складні ритмічні поєднання; у них формувались складні і прості рухові навички, що включали послідовну зміну окремих рухів.


Часова послідовність руху дітей формувалась на основі розвитку у них часової сукцесивної схеми акту руху: зміни напрямку руху, його переключення, вміння вносити поправки для реалізації рухового задуму, відпрацювання денерваційних процесів. Передбачалось, що розвиток у дітей просторової сітки руху та його часової послідовності сприятиме якісному оволодінню ними складною руховою координацією.

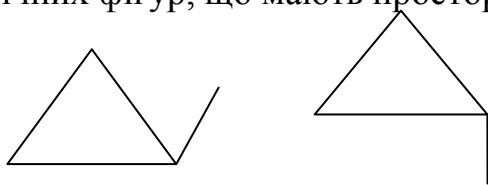
Зміст роботи з розвитку сукцесивних структур на мнестичному рівні склали завдання, в основі яких був використаний переважно мовленнєвий матеріал: повторення серії чисел, рядів слів, виконання серійних завдань за словесною

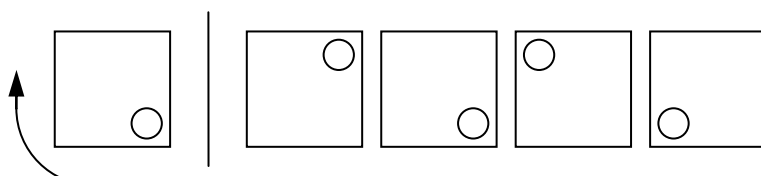
інструкцією, сприйнятою на слух, заучування запропонованого вірша, та ін.

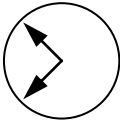
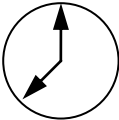
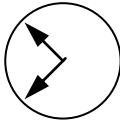
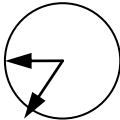
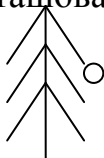
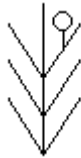
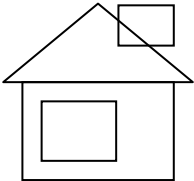
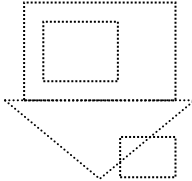
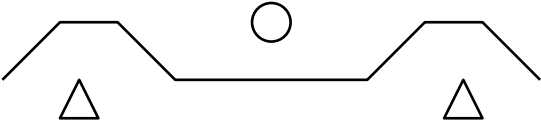
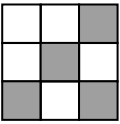
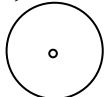
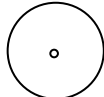
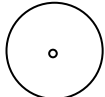
Наведемо фрагмент спеціального комплексу завдань з розвитку симультанних та сукцесивних структур.

Комплекс завдань з розвитку симультанних синтезів.

№ п/ п	Завдання та дидактичний матеріал	Ступінь виконання		
		в і р н о	4 3	не ві р но
I. Перцептивний рівень.				
1	Назвати своє: прізвище _____ ім'я _____ імена рідних _____			
2	Назвати місто (село), вулицю, номер будинку, в якому ти живеш			
3	Зажмурення очей			
4	Закривання очей			
5	Надування щік			
6	Притискання кінчика язика до нижніх різців і дмухати на язик			
7	Самостійне відтворення рухів язика, що спирається на рухові відчуття (кінетичну чутливість): язик вгору — вниз — відтягнути назад.			
8	Називання контурно-зображених предметів на-кладених один на одного (фігура Поппейрейтера) 			
9	Виділення фігур із однорідного фону (проба Рево			


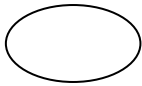


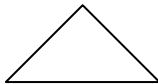
	д'Аллона) - червоні предмети на червоному фоні			
10	Сприймання складного малюнку, смисл якого може бути зрозумілим завдяки співставленню деталей, читання тексту, пози, виразу обличчя:			
11	Орієнтування дитини у просторі Копіювання серії геометричних фігур, що мають просторову орієнтацію 			
12	Відтворення положення рук педагога, який стоїть обличчям до дитини (проба Хеда): пальцем правої руки доторкнутись до лівого вуха, до носа, пальцем лівої руки доторкнутись до лівого ока, до носа.			
13	Зображення схеми просторових відношень: плану кімнати, плану шляху з групи до спортивного майданчика.			
14	Розрізнення дитиною лівої і правої частини свого тіла; правої і лівої сторони тіла педагога, який стоїть обличчям до дитини.			
15	Розрізнення дитиною пальців своєї руки, названих педагогом: великий мізинець безіменний вказівний			
16	Впізнання і написання цифр і букв, що розрізняються просторовими відношеннями: 9 6 IX XI н - п - и			
17	Відтворення співвідношень положення обох рук у просторі: горизонтально. вертикально, сагітально (розтинаюче)			
18	Повертання подумки геометричної конструкції за годинниковою стрілкою і адекватне знаходження її			



	просторової орієнтації серед інших.			
19	Знаходження положення двох стрілок, що тотожне заданому    			
20	Знаходження різниці між двома дзеркально розташованими фігурами  			
21	Перевертання подумки запропонованої фігури з наступним замалюванням її образу:  			
22	Відтворення заданого візерунку 			
23	Відтворення заданої конструкції (елемент проби Кооса). 			
24	Зображення стрілок на годиннику: 6 годин, 12 годин, 3 години 25 хвилин   			

25	Встановлення локалізації звуку у просторі			
26	Розпізнання іграшок у “чарівному мішечку”: грибок, чашка, тарілка, груша, ножиці			
27	Копіювання предмета: 			
28	Відтворення дитиною пози руки педагога з витягнутими трьома пальцями			
II. Мнестичний рівень				
1	Запам'ятовування порядку геометричних фігур, що пред'являються, з наступним їх називанням: 			
2	Запам'ятовування чотирьох предметних малюнків, що пропонуються педагогом, з наступним їх відшукуванням серед іншої групи малюнків: олівець дерево лампочка шуба			
3	Відтворення групи геометричних фігур по пам'яті: 			
4	Повторення фрази: Я по вечеряв після того, як подивився мультфільм.			
5	Відтворення ряду малюнків у тій їх послідовності, що була до переміщення цих малюнків педагогом:			

6	Відбирання з набору малюнків тих окремих предметних малюнків, що відповідають сюжетному малюнку, розглянутому дитиною і перевернутого педагогом зображенням донизу.			
7	Визначення кількості квадратів, трикутників і кіл, що послідовно, один за одним, педагог складає в стопку.			
8	Називання по пам'яті предметів, зображених на малюнку, та їх кількості (малюнок після розгляду його дитиною прикритий аркушем паперу).			
9	Відтворення у запропонованій педагогом послідовності ряду слів: гвіздок, колесо, машина, трактор, черевики, чоботи, валянки, пантофлі, туфлі, молоток.			
10	Відтворення ряду словосполучень у послідовності, запропонованій педагогом: зелений м'яч, синя кулька; білий аркуш, запашна троянда, похмуре небо.			
11	Згадування й назва п'яти днів, не називаючи чисел та назви днів (позавчора, вчора, сьогодні, завтра, післязавтра).			
12	Переказ оповідання, прочитаного педагогом. Кролики Батько купив двох кроликів. Кролики були красиві. Шерсть у них м'яка, хвостики пухнасті, вуха довгі. Мишко посадив їх у клітку. Кролики їли капусту, буряки, моркву. До осені кролики стали зовсім великими.			
13	Відтворення речень, запропонованих педагогом: Оля і Катя виконують завдання з математики, а хлопчики грають у шахи. У школу, де вчилась Оля, з лялькового театру приїхали актори, щоб показати казку.			
ІІІ. Інтелектуальний рівень				
1	Класифікація предметів за кольором. Під малюнками з предметами різного кольору, що розкладені педагогом (того ж кольору): <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 30px; background-color: white;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 30px; background-color: lightgray;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 30px; background-color: gray;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 30px; background-color: darkgray;"></div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 30px; background-color: white;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 30px; background-color: white;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 30px; background-color: white;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 50px; height: 30px; background-color: white;"></div> </div>			

	<p>жовтий зелений синя червона лимон шарф спідниця машина і т.д.</p> <p>Дитина розкладає інші малюнки у відповідності до кольору предметів, зображених на них.</p>			
2	<p>Класифікація предметів за формою. Самостійне розкладання дитиною під геометричними фігурами, запропонованими педагогом, малюнків предметів, які за формою подібні до форми запропонованих геометричних фігур:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">      </div> <p>дзеркало лимон м'яч серветка хустина шафа огірок яблуко і т.п.</p>			
3	<p>Класифікація предметів за логічними категоріями. Самостійне групування дитиною предметних малюнків за принципом класифікації, запропонованої педагогом:</p> <p>м'яч тарілка плаття кінь цибуля піраміда чайник шарф і т.п.</p>			
4	<p>Здійснення умовиводу за сюжетною серією малюнків: “Як зайчик дістав моркву” (альбом Г.А.Каше і Т.Б.Філічевої).</p> <div style="display: flex;"> <div style="flex: 1;"> <p>1. Стоїть сніговик. Його ніс зроблено з моркви Заєць намагається дістати моркву. Але вона знаходиться надто високо. Він не може її дістати. На небі світить сонце.</p> </div> <div style="flex: 1;"> <p>2. Заяць приніс драбину. Підставив до сніговика. Намагається дістати моркву. але й це не допомогло йому дістати моркву.</p> </div> </div>			
	<div style="display: flex;"> <div style="flex: 1;"> <p>3. Сумний Заєць сидить на Його драбині. Сонце припікає і теплі, землю. розтанув.</p> </div> <div style="flex: 1;"> <p>4. Сонце зовсім низько. проміння такі довгі що Сніговик</p> </div> </div> <p style="text-align: center;">Заєць весело гризе моркву.</p>			
5	<p>Розуміння синонімів: Які предмети можуть бути названі словом “ручка”? Що може бути: гострим смачним</p>			

	кам'яним запашним корисним Що можна: нести чистити різати			
6	Розуміння антонімів: великий - маленький широкий - вузький м'який - ... високий - ... довгий - ... чистий - ... вгору - ... ліворуч - ...			
7	Встановлення того, яке слово зайве: Ріка, озеро, міст, море, ставок; Молоко, сир, сметана, трава, сніг.			
8	Встановлення того, яке слово підходить: <u>огірок</u> <u>гвоздика</u> овочі троянда, земля, квітка город садок квасоля колодязь, гриби, яблуна			
9	Розташування слів у порядку підсилення позначеного явища: смуток, туга, печаль.			
10	Скорочення речень шляхом заміни декількох слів одним загальним: У нас є голуби, шпаки, синиці. По дорозі їдуть грузовик, таксі, мотоцикл.			
11	Встановлення того, що було раніше: Я випив чаю після того, як прийшов додому. Я прочитала багато книжок, щоб добре виконати завдання.			
12	Розуміння фраз, що мають дистанційні конструкції: Сірий на дивані лежить кіт. Великий старий лось на галявину вийшов.			
13	Розуміння речень, що мають інвертовану конструкцію.			

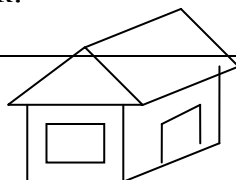
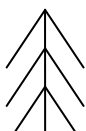
	Покажи, де на малюнку: Хлопчик читає книгу. Книга, прочитана хлопчиком. Оленка вишила троянду. Троянда, вишита Оленкою.			
14	Малювання трикутника під колом, над колом, у колі: 			
15	Вказування олівцем ключа, ключем олівця.			
16	Встановлення того, що перед літом? після літа? між літом і весною?			
17	Встановлення того, який з двох папірців менш світлий: 			
18	Встановлення того, який з кружків більший за червоний і менший за синій? 			
19	Встановлення того, що вірно: Слон більший мухи чи муха більша слона.			
20	Встановлення того, яке яблуко смачніше: Жовте яблуко смачніше червоного.			
21	Встановлення того, хто малював: Слава чи Петро? Слава намальований Петром.			
22	Встановлення відношення: Хто вищий за всіх? Петро вищий Дмитрика, Лесь нижчий Петра. (Петро)			
23	Читання речень з додаванням слів за смыслом і наступною зміною порядку речень з метою одержання зв'язного оповідання:			

	У розкриті вікно влетіла Вона сіла на пахучий На столі стоїтьгарно пахнуть У ньомуніжні чудові			
	Письмове мовлення.			
24	Читання: Букв: А, О, У, К, М, Р, Д. Складів: МА, КА, РА, ОД. Слів: АУ, УА, МАК, РАК. Фраз: МАМА ДОМА. Цифр: 1, 3, 5, 7, 9, 10, 13, 15, 17, 19.			
25	Обрахункові операції: $10 - 5 = \square$ $4 + 2 = \square$ $\square - 2 = 8$ $\square + 3 = 7$ $7 + 2 - 3 = \square$			
27	Складання деформованих слів з наступним їх читанням: с, а, д (сад) і, ж, н (ніж) о, е, р, л (орел) ш, к, к, а, І (кішка)			
	Складання деформованих речень з наступним їх записом (або бухштабуванням) : Ми, у, гриби, збирали, лісі Всі, пішли, святково, і, одяглись, у, гості..			
28	Розв'язання задачі: Оксані 5 років, а Наталка на 2 роки старша. Оксана має 5 цукерок, а Наталка 3. На скільки дівчата разом мають років менше, ніж цукерок?			

Комплекс завдань з розвитку сукцесивних синтезів

№ п/ п	Завдання та дидактичний матеріал	Ступінь виконання			
		ві	4	3	не

		рн о		ві ро
I. Сенсомоторний рівень				
1	Відтворення заданих поз: витагнути в одному напрямку праву ногу й праву руку; витагнути праву ногу в одному напрямку, а праву руку — в іншому.			
2	Повторення за педагогом кінетичної мелодії (рухові навички): послідовна зміна трьох позицій руки: долоня — ребро — кулак.			
3	Швидка зміна двох різних положень пальців руки, (правої, а потім лівої) з'єднаних спочатку в кулак, а потім у кільце.			
4	Утримання заданого порядку рухів пальців; з'єднати за педагогом пальці: перший і третій; перший і п'ятий; перший і другий; перший і четвертий.			
5	Послідовне доторкування великими пальцями обох рук до: других пальців; третіх, четвертих, п'ятих			
6	Креслення ліній, що послідовно змінюються			
7	Відтворення аркушів рухів Ізольовані статичні: витагнути язик, лизати, облизати верхню губу, зробити язик широким. Ізольовані динамічні: відкриваючи рот, підняти язик вгору; піднімаючи язик вгору, витягнути губи вперед			
8	Відтворення символічних рухів (пантоміма): "Вмиваємося, чистимо зуби", "П'ємо чай".			
9	Конструювання з паличок:			



	будиночка			
	ялинки			
10	Відтворення ритмічного малюнку (шляхом відстукування ритму): - - - - - - - - - - - - . . . - - . . . - - . . .			
11	Вимовляння ізольованих звуків: а о у			
12	Вимовляння ряду звуків: а о у е а о у е и			
13	Переключення з однієї серії складів на іншу: бі - ба - бо..... бо - бі - ба пла - плу - пло.... плу - пла - пло			
14	Вимовляння ряду слів: стіл - гриб - слон			
15	Повторення слів за педагогом: двоскладових: рука місяць трискладових: ворона стадіон продавець зі складним буквосполученням тракторист стратостат			
16	Повторення рядів слів: собака - корова - барабан помідор - тролейбус - ножиці			

17	Відтворення автоматизованого ряду (прямо і обернено): Дні тижня: понеділок, вівторок, середа, четвер, п'ятниця, субота, неділя неділя, субота, п'ятниця, четвер, середа, вівторок, понеділок.			
18	Лічба: 1, 2, 3, 4, 5 5, 4			
19	Визначення порядку звуків у словах: лампа будинок			
20	Переключення з однієї серії слів на іншу: У садку за високим тином росли яблуні. У садку за високими воротами був колодязь.			
21	Виконання стрійних інструкцій з двох елементів. Намалюй: крапку і коло, крапку під колом, крапку над колом, крапку всередині кола. Поклади олівець: на малюнок, під малюнок, між малюнками, над малюнком.			
22	Виконання серійних інструкцій: Підійди до столу, візьми олівець і аркуш паперу, поклади їх під книгу. Розглянь малюнки (літак, каструля, хлопчик) і поклади їх у такому порядку: хлопчик, літак, каструля. Розглянь малюнки (півень, тарілка, машина, кішка,			

	пташка) і поклади їх у такій послідовності: тарілка, машина, півень, пташка, кішка.			
23	Розповідь дитини про будинок, в якому вона живе.			
24	Відображене повторення скоромовок В чаплі чорні черевички, чапля чапа до водички. Пильно поле пильнували, перепелів полювали. Косар скошив увесь овес.			
II. Мнестичний рівень				
1	Повторення серії чисел: 8 - 7 - 4 3 - 0 - 9 - 8 - 2 5 - 6 - 4 - 2 - 8 - 1			
2	Повторення ряду слів: дім - стіл - ліс - кіт - ніс			
3	Запам'ятовування і відтворення одночасно пред'явлених двох серій слів: кіт - стіл - дім; рак - мак - дах			
4	Відтворення по пам'яті малюнків парами: олівець - кішка книга - глечик ручка - квітка			
5	Називання по пам'яті предметів, зображених на двох малюнках серіями (по три елементи): олівець - подушка - лампа; килим - квітка - лялька			
6	Запам'ятовування і виконання серійних інструкцій, що складаються з декількох елементів: Намалюй: два трикутника, квадрат, три крапки.			
7	Запам'ятовування кольору полосок паперу з наступним його називанням (полоски закриваються). Синій - червоний - білий - жовтий			
8	Відтворення по пам'яті назви предметів, зображених на малюнках: ведмідь, конверт, портфель, сковорідка, міліціонер, термометр.			
9	Повторювання двох коротких речень: Хлопчик піймав рибу. Дівчинка годує курчат.			
10	Повторення фраз, що мають різну довжину та конструкцію:			

	<p>Листя падає з дерев. Діти подарували мамам до свята свої малюнки. Листя з дерев зірване сильним вітром. Пахуча ялинка прикрашена гарними іграшками. Дерево зламане сильним вітром.</p>			
11	<p>Заучування вірша (вірш як єдина кінетична система слів) Що за звір лісовий Під сосною? І стоїть серед трави Вуха більші голови? (Заєць).</p>			
12	<p>Відтворення по пам'яті змісту оповідань, прочитаних педагогом один за одним. Мурашка. Мурашка знайшла велике зерно. Воно було для неї дуже важке. Мурашка покликала на допомогу інших мурашок. Разом вони легко дотягли зерно в мурашник.. Горобець і ластівка. Ластівка звилала гніздо, Горобець побачив гніздо і зайняв його. Ластівка покликала на допомогу своїх подруг. Разом ластівки вигнали горобця з гнізда.</p>			
III. Інтелектуальний рівень.				
1	<p>Називання словесних асоціацій на слово "ніч": - Коли почувеш слово "ніч", назви будь-яке слово; яке спаде тобі на думку. - Закрий очі, уяви собі, що ти вийшов на вулицю вночі. Скажи, що ти бачиш? - Уяви, що я поклала перед тобою малюнок "Ніч у лісі". Скажи, що ти бачиш?</p>			
2	<p>Називання п'яти червоних предметів: "Назви предмети, що мають червоний колір". (помідор, стрічка, плаття, телефон, серветка, листя, машина, квітка і т.п.)</p>			
3	<p>Називання п'яти неприємних речей (таких, які тобі не подобаються) (покарання, біль, двійка, хвороба, опік і т.п.)</p>			
4	<p>Називання п'яти цікавих речей: (мультфільм, оповідання, гра, каруселі, день народження, казка, кінофільм, зоопарк, музей, людина і т.п.)</p>			

5	Називання п'яти сумних речей: "Від чого буває сумно?" (дівчинка, казка, настрій, вечір, очі і т.п.).			
6	Утворення: називання прикметників із загальним значенням, що виділене в їх основі. "Слухай уважно і закінчи речення" Якщо стіл зроблено з дерева, то цей стіл... Чоботи зроблені з гуми. Ці чоботи... Сумка - зі шкіри. Ця сумка...			
7	Утворення прикметників: Як назвати нору лисиці? Це нора ... Зуби вовка? Це зуби ... Сліди зайця? Це сліди ... Барліг ведмедя? Це барліг ...			
8	Утворення і називання іменників Як назвати зайця за його боягузство? Цей заєць - .. Лисицю за хитрість?.. Ця лисиця - ... Вовка за жадібність?.. Цей вовк - ...			
9	Утворення дієслів: Подивись малюнки і скажи, що роблять: Ці пасажери в трамвай А ці пасажери з трамваєм			
10	Утворення граматичних структур з відповідними прийменниками (за малюнком): Де лежить олівець? (під книгою). Де висить лампа? (над столом). Де висить гойдалка? (між деревами). Де лежать книги? (у наплічнику).			
11	Закінчення речень декількома варіантами кінцівок: Весною квіти Восени земля вкрита Зимою земля вкрита			
12	Закінчення речень, що відтворюють прості причинно-наслідкові зв'язки: Оля пішла в кіно, хоч Мишко почав їсти суп, але Таня посадила сестру на санки і Діти взяли кошики для грибів, та раптом Якщо зимою буде сильний мороз, то Хлопчик захворів, тому що			
13	Вказування малюнків, на яких: "Покажи, де на малюнку зображено" : Корова пасеться на лузі. Корови пасуться на лузі.			

	Хлопчик грає у футбол. Хлопчики грають у футбол Дівчинка грає на бандурі. Дівчата грають на бандурі.			
14	Вказування на відповідний малюнок (“Про кого я говорю - про хлопчика чи дівчинку”): Женя намалювала будинок. Женя намалював будинок Валя пішла в дитячий садок. Валя пішов у дитячий садок. Слава запустив повітряного змія. Слава запустила повітряного змія.			
15	Складання і розповідь оповідання на тему, що сформована у загальних рисах: «Злий пес» (“Якого пса ми звемо злим?”).			
16	Слухання оповідання і визначення того, що в ньому головне (важливе)? Чому вчить оповідання? Якою може бути назва цього оповідання? Шпаки звивають гнізда на деревах. Весною виводять пташенят. Вони знаходять черв’яків і приносять їх своїм пташеняткам. Не розорюйте пташиних гнізд. Пташки- наші друзі. Вони знищують черв’яків і гусінь. Бережіть пташок!			
17	Вставлення в речення пропущених слів: Увечері мамаз роботи. Дома вона готує смачну для сім’ї. Всі їй прибрати і посуд. Тільки кішка Мурка на дивані. Зробивши, сім’я відпочиває			
18	Складання оповідання за сюжетним малюнком:			
19	Складання оповідання за серією малюнків			
20	Встановлення подій у прослуханому оповіданні, які відбувались “до” і “після”: Сашко і білка. Пішов Сашко в ліс. Вийшов на галявину ліса. Бачить стоїть висока сосна, а на ній багато шишок. Раптом одна шишка впала. Сашко подивився вгору й побачив білку. Він кинув у білку шапку. Шапка зависла на гілці, а білка підня-лась на верхівку сосни. Сашко прийшов додому без білки і без шапки. (Що було до того, як Сашко побачив білку? Що було після того, як Сашко побачив білку?)			
21	Письмове мовлення: Записування ізольованих букв під диктовку: А, К, М, О, Л, У, Р. \			

22	Записування ізольованих складів під диктовку: МА, МУ, АК, УА, АУ.			
23	Записування ізольованих слів під диктовку: МАК, ЛАК, РАК.			
24	Записування серії букв під диктовку: АОУ УАИ АУЕ			
25	Записування серії слів під диктовку: МАК - РАК - ЛАК			
26	Записування під диктовку речення: МАМА ДОМА			
27	Записування під диктовку окремих цифр: 4, 6, 7, 11, 13, 15, 16.			
28	Розв'язування задачі на одну дію: У вазі лежало три груші. Мама поклала у вазу ще три груші. Скільки всього груш було у вазі?			
29	Розв'язування задачі на одну дію зі зміною напрямку міркування: На гілці сиділи синиці. До них прилетіло 3			
	горобці. Пташок стало 5. Скільки синиць сиділо на гілці?			
30	Розв'язування задачі на дві дії: На гілці сиділо четверо горбців. До них прилетіли ще два горобці. Потім один з них полетів. Скільки горобців залишилось на гілці?			
31	Розв'язування задачі на чотири дії: На гілці сиділо троє горобців. До них прилетіли ще троє горобців. Потім двоє горобців полетіли, а на гілку сів ще один горобець. Скільки горобців сиділо тепер на гілці?			

Аналіз експериментальних даних, одержаних нами в результаті вивчення стану сформованості різних рівнів синтетичних структур свідчили про наявність їх недорозвитку, особливо на перцептивному та інтелектуальному рівнях. Цілеспрямована планомірна робота, розпочата нами з дітьми молодшої групи дитячого садка і спрямована на розвиток у них

ьсимультанних та сукцесивних рівнів забезпечила високий рівень їх розвитку вже на прикінці навчального року в середній групі. Контрольний зріз, проведений нами виявив, що діти цієї групи легко і досить якісно виконували всі позаконструктивно-праксичні та конструктивно-праксичні завдання: розрізняли ліву і праву сторони; називали пальці рук, володіли схемою власного тіла і т.п. (ці вправи діти контрольних груп виконували зі значною кількістю помилок); вірно подумки повертали геометричну конструкцію, зберігаючи відношення, значимі для її просторової організації і т.п. У контрольних групах це завдання діти не виконали. Встановлено, що у дітей експериментальної групи внаслідок проведеної роботи були добре сформовані уявні схеми. Так, частина з них вірно розрізняла (при читанні) та усвідомлено проводила навіть операції з числами, що виходили за межі десятка, чого не було зафіксовано серед жодної дитини з контрольних груп. Вадливим досягненням експериментального навчання ми вважаємо встановлений нами факт, який свідчив про те, що, маючи ще значні вади зовнішнього мовлення, діти, майже, не виявляли несформованості внутрішньої сторони мовлення.

Цілеспрямований щоденний розвиток на кожному занятті (протягом 3-4 хв.) різних рівнів симультанного і сукцесивного синтезів сприяло тому, що у дітей експериментальної групи вже в кінці травня місяця (середня група) були повністю сформовані основні види синтетичної діяльності.

Паралельно цій роботі з метою поглибленого відпрацювання симультанних синтезів нами проводилась спеціальна робота, спрямована на формування у дітей з НМ основних одиниць проміжної мови.

3.2. Формування основних одиниць проміжної мови.

а) Фреймовий підхід до організації та представлення знань

Вже в дитячому садку діти починають працювати з текстами, в яких у тій чи іншій мірі представлені знання про світ. Повне розуміння їх стає можливим лише в тому випадку, коли вони підготовлені до самостійного виявлення всієї системи наявних смислових зв'язків. Самостійно знайти та усвідомити смислові зв'язки можуть далеко не всі діти, що призводить до недостатньо глибокого засвоєння ними навчального матеріалу навіть у тих випадках, коли цей матеріал на занятті вони зрозуміли.

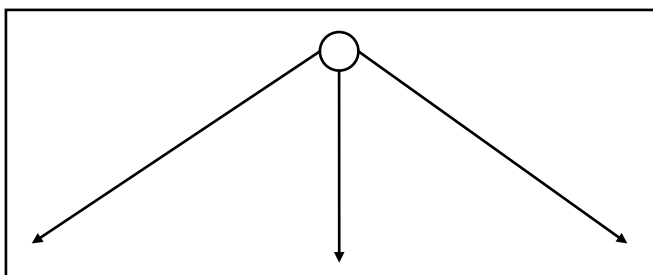
Робота з текстом в тому випадку досягне двоєдиної мети (навчання - засвоєння знань), якщо вона стане об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу. Засобом такого впливу можуть виступати спеціальні завдання по складанню логіко-граматичних схем, що орієнтують дитину на виділення та засвоєння головного в змісті тексту, узагальнених планів-схем по виділенню та засвоєнню головного у різних за змістом текстах. У кінцевому результаті така робота сприяє формуванню у них навичок розумової праці та узагальненню розумових дій. Крім того, стає більш глибоким і повним розуміння матеріалу, оскільки широко задіюються образи та наочні уявлення і здійснюється переведення дитиною тексту “на свою мову”. Добре зрозуміти важкий текст — це, перш за все, зробити висновок про необхідність при його сприйманні застосувати ті чи інші прийоми і вміти їх практично реалізувати.

Дітей з НМ до такої роботи необхідно цілеспрямовано і планомірно готувати на логопедичних заняттях. З цією метою можуть бути використані різні засоби. Серед них особливо цінним є фреймовий підхід організації та представлення знань, який дозволяє відобразити всю фактичну інформацію про будь-який об'єкт та його якості. Нагадаємо, що фрейми — це численні запам'ятовані структури даних, на яких базуються процеси мислення (розуміння слова і тексту, міркування, будь-які дії, розповіді, зорові образи та їх усвідомлення). Ці структури даних охоплюють знання не однієї якоїсь ситуації, а представляють найбільш характерні, основні моменти ряду близьких ситуацій, що належать одному класу. Співставлення, співвіднесення заданого тексту задачі (зорового образу, оповідання і т.п.) з тим чи іншим сформованим фреймом дозволяє, образно кажучи, накинути своєрідну сітку пошуку інформації для розпізнання, розуміння і розв'язання запропонованої задачі (оповідання, дії, зорового образу і т.п.)

Графічно фрейм зображається у вигляді сітки (див.мал.1), що складається з верхнього і нижніх вузлів. Верхній вузол — це назва ситуації (зорового образу, дії. і т.п.). Нижні вузли — не заповнені інформацією, оскільки вони будуть заповнені конкретними даними, які відшукаються у процесі пристосування фрейму-структури до конкретної ситуації. При цьому зауважимо, що під ситуацією у даному разі розуміється дія, міркування, зоровий образ, розповідь і т.п.

Малюнок 1.

Вузол верхнього рівня,
аповнений завданням “куб”



термінал
грані А

термінал
грані Е

термінал
грані В

Група фреймів може об'єднуватись у систему фреймів, яка використовується, щоб прискорити розпізнання тих трансформацій, які виникають при змінах однієї і тієї ж ситуації чи зміни понятійної точки зору. При цілеспрямованому формуванні фреймів можна досягти ефекту, коли різні фрейми використовуватимуть одні і ті ж дані, що (і це особливо важливо) забезпечує значну економію пам'яті.

Смисл застосування такого підходу в організації і представленні знань полягає в тому, що, коли дитина якусь подію чи ситуацію підводитиме під сформовану фрейм-структуру, то інформація, що міститься в ній, підкаже, що ще може зустрітись в ситуації і з якими ситуаціями вона пов'язана в межах більш широкого ситуативного контексту. В кінцевому результаті це утворить основу для розуміння будь-якої конкретної ситуації з певного класу ситуацій.

Центральним моментом фреймового підходу є використання одних і тих же даних різними фреймами, що формує у дитини вміння координувати інформацію, зібрану з різних джерел.

Робота, орієнтована на побудову фреймових систем, які до-помогли б розуміти тексти, не спрямовується на усвідомлення дитиною певного смислу, а в неї вибудовується свого роду нормативний сценарій, характерний для опису тієї чи іншої ситуації, тексту.

У наукових джерелах, присвячених проблемі фреймів, виділяються такі їх основні види: фрейми візуальних образів, семантичні фрейми, фрейми-сценарії (невізуальні фрейми), фрейми-оповідання (М.Мінський, В.Гончаренко, Є.Шинкарьова, Б.Черняк, Й.Уїлкс та ін.). Однак, у цих роботах ідея фреймової організації й представлення знань не знайшла достатньої методичної реалізації.

Перейдемо до викладу змісту роботи по створенню у дітей набору різноманітних видів фреймів.

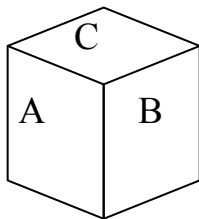
1. Створення фреймів візуального образу

Для створення фреймів візуальних образів, у відповідних наукових джерелах є вказівки на необхідність застосовувати на початку роботи такої процедури побудови системи фреймів, яка відповідала б переміщенню точки спостереження навколо заданого предмета. Підкреслюється, що це приводить до одержання більш широкої системи фреймів. Для досягнення цієї мети нами була розроблена система фреймів, що складається з трьох фреймів, кожний з яких являє собою візуальний образ, одержаний в одній з трьох позицій спостереження. Дві з цих позицій відповідають переміщенню праворуч і ліворуч на 45° відносно третьої позиції. При цьому необхідно відмітити важливу якість уявлення ситуації за допомогою системи фреймів. Вона полягала в тому, що різні фрейми, які входили у систему, використовували один і той же термінал (питання), що відповідав одній і тій же фізичній лінії, яку видно з різних позицій спостереження. Це дозволяло дитині попередньо зосередитись в одному місці інформації про якості заданого предмета, незалежно від позицій спостереження, яких (особливо для предметів складної форми) може бути досить багато. В результаті (і це є дуже важливим здобутком такої роботи) зберігався процес сприйняття при зміні позицій спостереження і економиться пам'ять, в якій вже накопичена необхідна інформація, і тому час витрачається лише на вилучення її з пам'яті.

а) розкриємо специфіку створення нами системи фреймів для елементарного зорового образу. Як простий приклад, що ілюструє представлення знань за допомогою фреймів, викладемо систему фреймів для

елементарного зорового образу — “Куб”. Як відомо результатом розгляду куба є структура, подібна до показаної на малюнку 2.

Малюнок 2.



Області А, С, В є терміналами фрейма, завдання для яких відповідають можливим деталям на видимих з даних позицій гранях куба. Якщо позиція спостереження куба переміщається праворуч, то грань А зникне з поля зору, а стане видною грань Д.

З метою підвищення рівня розуміння пред’явленого завдання і прискорення формування даного фрейму у дітей з НМ ця робота проводилась у певній послідовності: спочатку це був натуральний куб з різнокольоровими сторонами, потім — куб, з сторонами в квіточку, в смужечку, крапки, клітинку, потім — натуральний куб з одноколірними сторонами, на яких розміщено по одному предметному малюнку і, нарешті, замість натурального куба дитині пред’являється його малюнок (спочатку з різнокольоровими сторонами, а потім — з однокольоровими, з предметними малюнками).

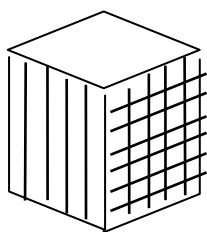
Методика роботи. Логопед (вихователь) демонстрував дитині натуральний куб з різнокольоровими сторонами і говорив: “Що це за предмет у мене в руці? (Кубик). Якого кольору всі його сторони (грані) — одного чи різного? (Різного, різнокольорові). В який колір пофарбовані його сторони? (Жовтий, синій, червоний, коричневий). А якого кольору його підлога і стеля? (Вони білі). Я буду повертати куб до тебе (до конкретної дитини) різними його сторонами: жовтою, синьою, червоною, коричневою. Запам’ятай їх, це тобі знадобиться при виконанні завдання. (Педагог двічі повертає куб навколо його осі). Які сторони куба тобі зараз видно? (синю, червону). Тепер слухай уважно,

куб я більше повертати не буду. А ти подумай над таким питанням. Якщо я куб поверну вправо (до вікна), то якого кольору сторона куба зникне? (Синього). А з'явиться? (Коричневого). Якщо повернути куб на початкову позицію, якого кольору сторона куба з'явиться? (синього), а зникне? (коричневого).

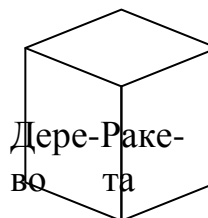
Примітка: Після відповіді дитини на запитання педагог повертав у відповідному напрямку куб і давав змогу дитині перевірити правильність своєї відповіді. Дитина співвідносила свою відповідь з побаченим кольором грані куба (чи потім у подальшій роботі — з малюнком) і остаточно переконувалась у тому, чи була її відповідь правильною.

Аналогічна інструкція пред'являлась дітям при виконанні завдань з кубом, що мав сторони: в клітинку, в смужку, в крапочку і квіточку (див.мал. 3а) та на яких зображені різні предметні малюнки: лампа, ракета, дерево, будинок (див.мал. 3б).

Малюнок 3



а)



б)

Після того, як всі діти успішно оволоділи вмінням створювати дані зорові фрейми, педагог ускладнював цю роботу: крім чотирьох сторін куба він задіявав ще дві: “стелю” й “підлогу” (верхню і нижню грані). Інструкція при цьому була аналогічна попередній за винятком вказівки додаткового напрямку поворота куба (вниз, вгору).

Наступне ускладнення даної роботи полягало в тому, що дітям для виконання завдання пропонувались малюнки куба. Інструкція аналогічна попереднім.

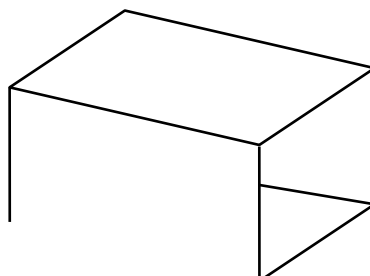
2. Система фреймів для елементарного зорового образу “Кімната”

Даний набір спеціальних завдань по формуванню фрейма “Кімната” розроблений нами таким чином, щоб система зорового сприймання дитини аналізувала уявну сцену не просто як окрему картинку, а у відповідності з установками більш загального вигляду. Для того, щоб даний процес сприймання протікав без утруднень, у дитини формувались знання про те, де в зовнішньому, постійно змінному світі знаходиться потрібна їй деталь.

Наведемо конкретні приклади спеціальних завдань даного комплексу, розкриємо особливості методики пред’явлення їх дітям та проаналізуємо результати його виконання дітьми.

1) Створення можливої системи фреймів для зорового образу “Кімната”.

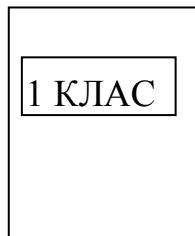
Найпростіший варіант фрейма кімнати, який був використаний нами — це уподібнена їй порожня коробка. У цій ситуації значення багатьох завдань терміналів, завдяки попередній роботі, були вже визначені, і педагог, демонструючи дітям коробку і співставляючи її сторони спочатку зі сторонами кімнати, у якій проходить заняття, а потім — зі сторонами кімнати, зображеної на малюнку, відпрацьовував те, щоб система зорового сприймання цих кімнат аналізувала їх у відповідності з установкою фрейма більш загального вигляду (див. мал. 4).



Малюнок 4

2) Створення різних варіантів фрейма “Кімната” (без вказування на дрібні деталі в кімнаті).

Методика роботи. Звертаючись до дітей, педагог каже: “Перед тим, як відкрити ці двері, ви можете наперед сказати, що ви побачите: кімнату чи, можливо, вулицю?” (Побачимо кімнату). За зовнішнім виглядом дверей можете сказати, яку кімнату побачите, коли відкриєте двері? (Так, можемо). Що ж спробуємо це зробити. Розгляньте малюнок 5.

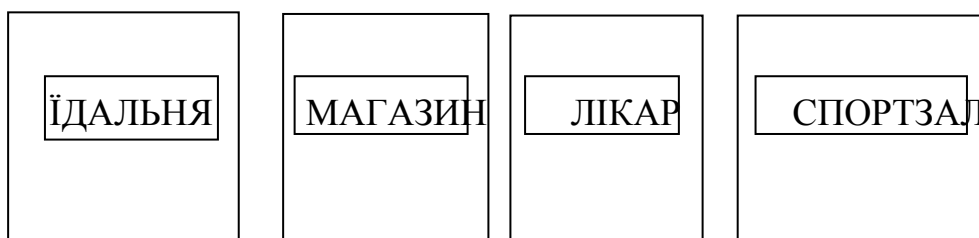


Малюнок 5

(Діти розглядають мал. 5). Перед тим, як відкрити ці двері, опишіть цю кімнату. (Описують, використовуючи допомогу педагога: Якщо ми відкриємо ці двері, то побачимо кімнату, у якій є чотири стіни, підлога, стеля; на лівій стіні можуть бути два вікна; вздовж правої стіни можуть стояти шафи; біля стіни стоїть стіл і стілець для вчителя; вздовж лівої і правої сторін кімнати, ближче до її середини, розміщені столи й стільці для учнів). Далі педагог запитує учнів: “А чому ви вирішили, що саме за цими дверима буде шкільний клас?” (Так вирішили тому, що на дверях прочитали вивіску “1клас”, такі вивіски можуть бути лише в школі).

За аналогічною методикою (за типом дверей) поводить роботу по створенню інших фреймів “Кімната” (див. мал. 6).

Малюнок 6

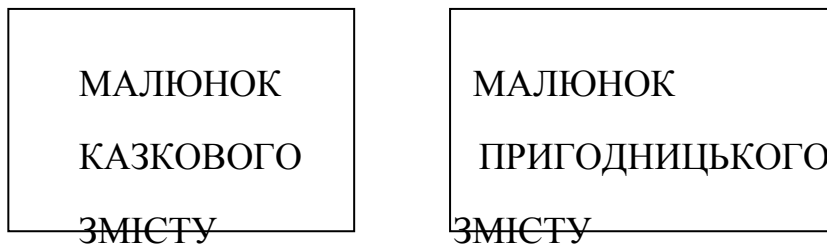


Примітка: для забезпечення переносу сформованого способу дії на виконання інших завдань використовувались різноманітні вправи. Так, за типом обкладинки (мал.6а) та за характером малюнку на обкладинці (мал.6б) створювались різні види фрейму “Книга”.

Малюнок 6а.



Малюнок 6б.



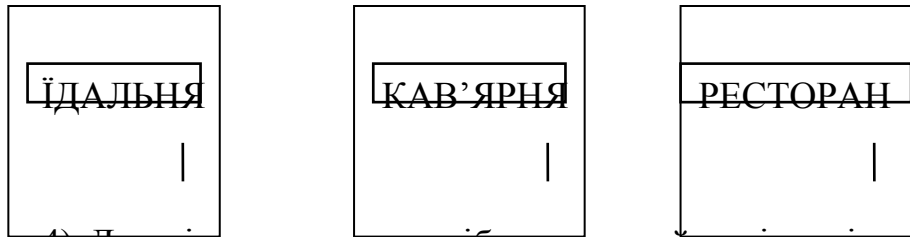
3) Формування фреймів “Кімната” (з називанням дрібних деталей в кімнаті) розкриємо на конкретному прикладі.

а) Методика роботи. Звертаючись до дітей, педагог говорить: “Ви вже вмієте добре, з першого погляду, передбачати і описувати будь-яку кімнату, орієнтуючись при цьому лише на її двері (Кімната має чотири стіни; кімната має ліву і праву частини, центр, верхню, нижню й середню частини і т.п.). А тепер уявіть кімнату — їдальню. Подумайте і скажіть, які предмети знаходяться на її лівій стіні? Правій? Що розміщено посередині такої кімнати? У центрі? На верхній частині? і т.п.”

Примітка: З метою наступного контролю правильності відповіді чи допомоги, у випадках, коли дитина відчувала значні труднощі при відповіді, педагог використовував відповідний малюнок.

Аналогічно проводиться робота з використанням інших фреймів “Кімната” (див. мал. 7).

Малюнок 7

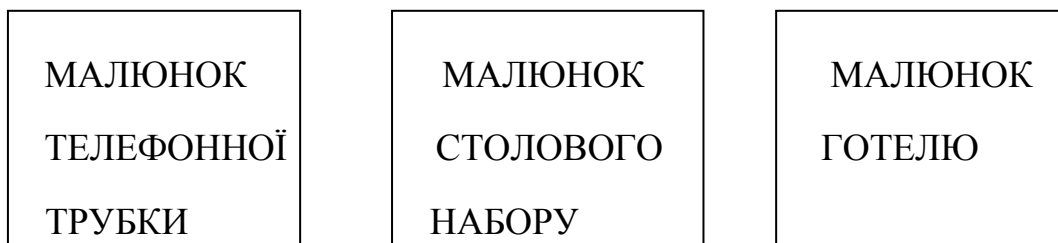


4) Для відпрацювання дрібних деталей у кімнаті може створюватись фрейм “Кімната, в якій святкують день народження”.

Методика. Звертаючись до дітей педагог каже: “На цьому малюнку намальовано двері. Вони ведуть до кімнати, в якій святкують день народження. Спробуй, опиши сам цю кімнату. Як ти думаєш, які предмети в ній знаходяться? Чи буде ця кімната відрізнятись від інших кімнат, які ми описували раніше? Якщо так, то чим саме вона відрізняється? і т.п.”

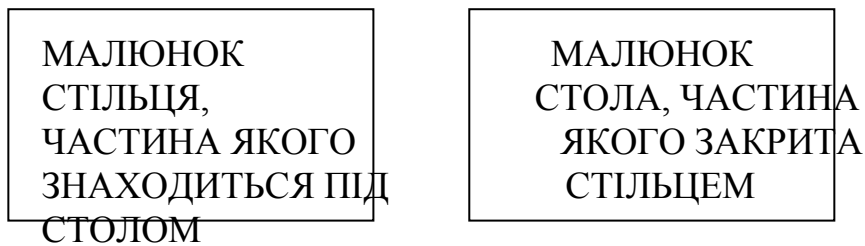
5) З цією ж метою нами створювався фрейм “Дорожні знаки”. При цьому використовувались спеціально підібрані малюнки (див. мал. 8), розглядаючи які, дитина послідовно визначає, на яку послугу може розраховувати мандрівник.

Малюнок 8.



6) Формування фрейму “Затуляння”. Для досягнення цієї мети розглянемо конкретний приклад. На малюнку зображено кімнату, в якій окремі елементи предметів затуляють один одного. При розгляді на малюнку

знайомих груп предметів, що частково загороджують один одного, використовувалась система фреймів. Малюнок 9



а)

б)

Методика роботи. Звертаючись до дітей педагог говорив: “Розгляньте ці малюнки (див.мал. 9а і 9б). Що на них зображено? (Стілець, що засунутий під стіл). Скажіть, на цьому малюнку (мал.9а) який предмет затуляє частину іншого? (Стілець загороджує частину кришки стола). А тепер опишіть ті частини стільця, що затулені столом. (Це частина сидіння стільця і його четверта ніжка). А на цьому малюнку (мал. 9б) який предмет затуляє інший і які саме його частини? (Стіл також затуляє стілець, але вже іншу його частину - сидіння, три ніжки затулені повністю, а в четвертій ніжці - її верхня частина).

Аналогічно викладеній методиці відпрацьовувались інші фрейми предметів, що частково затуляли один одного (зошит і книга, розкрита на сторінці з малюнком і т. д.) (див. мал. 10а, 10б).

Малюнок 10



Примітка: при цьому для створення фреймів просторових зображень, пропонувались лише локальні групи предметів, оскільки до десятирічного віку діти не спроможні відтворювати затулені частини предметів, якщо одні

елементи по-різному загороджують інші або відтворення відбувається з різних точок спостереження (Ж.Піаже).

3. Створення фрейму “Оповідання” (міркування, дії).

Лінгвістична діяльність дитини потребує від неї використання утворень більш значних, ніж ті, що описуються за допомогою граматичних правил: від дитини вимагається розуміння питань, пов’язаних з розмежуванням синтаксиса та семантики. З метою забезпечення формування такого виду фрейму нами розроблені спеціальні тексти оповідань, а у деяких випадках використовувались і ті, що є в підручниках для молодших класів та дитсадків.

1) Оповідання “Подарунок на день народження”

“Оленка була запрошена до Тараса на день народження. Вона подумала, чи сподобається йому повітряний змій? Вона пішла в кімнату й потрусила свою копилку. З копилки не чути було ані звуку”.

На початку роботи педагог виявляв, чи розуміють діти, для чого Оленці потрібні були гроші (Для того, щоб купити Тарасу подарунок). Чи розуміють діти, що в її копилці немає для цього грошей? (Так, адже з копилки не було чути ані звуку). Для полегшення такої роботи використовувалось, як ключове, слово “подарунок”, що актуалізувало поняття “гроші”, хоч самі вони в оповіданні не фігурували.

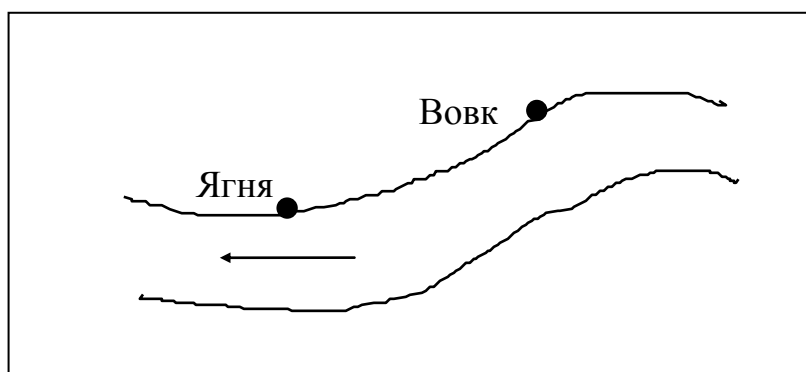
Якщо ця робота виявлялась для дітей доступною, то вона ускладнювалася, внаслідок чого оповідання “Подарунок до дня народження” набувало такого вигляду: “Оленка була запрошена до Тараса на день народження. Вона подумала, чи сподобається йому повітряний змій? Вона взяла свою копилку й потрусила її. З копилки посипалися гроші. Але Катя сказала Оленці: “Знаєш, але ж у Тараса вже є повітряний змій”.

2) Байка “Вовк та ягня”.

“Жили собі Вовк та Ягня. Одного разу побачив Вовк, що Ягнятко п’є воду з ріки. Захотілося Вовкові Ягня з’їсти. Вирішив Вовк знайти для себе хоч якесь виправдання. І ось, не дивлячись на те, що він знаходився вище за течією, він почав кричати, на Ягнятка: «Це ти скаламутило воду і не даєш мені напиться...» Спочатку педагог вияснює, як діти зрозуміли ключову фразу “не дивлячись на...”. Чи знають, що вода у річці не може рухатись вгору проти течії (в свою чергу, це потребує розуміння слів “вище за течією”).

Як зазначалось раніше, будь-яка подія, дія, зміна, переміщення предметів можуть бути представлені у вигляді системи, що складається з двох фреймів. Щоб перевірити, чи зрозуміла дитина подію, зображену у байці, було побудовано відповідну їй пару фреймів типу “до-після”. Для полегшення встановлення причиново-наслідкових зв’язків нами була накреслена відповідна схема-малюнок (див. мал. 11).

Малюнок 11



Нарешті, необхідно відзначити, що при аналізі аналогічних оповідань, спрямованих на відпрацювання вірогідних висновків, будь-які ствердження дітей не приймалися на віру, а підлягали перевірці. Така робота здійснювалась за допомогою процесів, які виражали “сумніви” і “впевненість”. По суті, вірогідні дані, наявність яких повинна замовчуватись (оскільки вони й так зрозумілі), зберігались завдяки механізмам зміни діючих переконань, вже

включених в роботу. Особливого значення при цьому ми надавали пошуку правдоподібних висновків.

4. Створення фрейму-сценарію

Зміст та методику цієї роботи розкриємо на матеріалі створення декількох фреймів-сценаріїв.

1) Фрейм-сценарій “Подарунок на день народження”

Смисл святкування дня народження дитини педагог досить приблизно передавав визначенням, що це прийом гостей з нагоди дня народження. Прийом у даному випадку, в свою чергу, тлумачився як зібрання людей, які прийшли з нагоди свята. Таке визначення включає в себе значну кількість різноманітних даних. У роботі це було реалізовано за допомогою спеціальних питань, які спрямовувались на визначення відсутніх в оповіданні фактів, а саме:

Який одяг повинен бути?

Найкращий

Який подарунок повинен бути?

Повинен сподобатись

імениннику, повинен бути

куплений

зроблений і красиво

оформлений

Які прикраси можуть бути в домі іменинника?

Повітряні кульки,
квіти.

Чим будуть пригощати гостей?

Пиріг

цукерки

солодка вода

смачні бутерброди.

Які будуть розваги?

Задування свічок на іменинному
пирозі,

промовляння побажань,

співання пісень, присвячених
імениннику і т.п.

Ці компоненти типового дня народження включались у більш велику структуру. Оскільки день народження святкується на протязі одного дня, його вміщали у фрейм відповідного звичайного дня, що включає в себе такі основні події, як: підйом, одягання, сніданок, поїздка до школи (дитячого садка), перебування в школі, шкільні заняття, повернення додому, обід, ігри, домашня робота, вечерея, приготування до сну, сон.

Специфіку роботи, пов'язану з розробкою фрейма-сценарія, проілюструємо на матеріалі фрейма-оповідання, в якому Оленка була запрошена до Тараса на день народження. Для цього повернемося до проблеми з повітряним змієм. Для того, щоб діти швидко збагнули, у чому справа, в склад фрейму, що має структуру сценарія, ми включили ті питання, що тісно пов'язані з даним фреймом. Термінали фреймів представляли собою декілька питань, які утворювали таку схему (поняття схеми вводиться на основі ланцюжка — див. на схемі справа):

Фрейм-сценарій	Тематичні питання	Ланцюг
Оленка повинна купити подарунок Тарасу.	Чи повинна вона вибрати подарунок?	Запрошення
Подарунок повинен сподобатися Тарасу.	Чи буде Тарас радіти подарунку?	Подарунок
Купити подарунок.	Де купити подарунок?	Купити
Дістати гроші для покупки подарунку.	Де дістати гроші?	Гроші
Оленка має бути	Що потрібно одягнути	Іменини

святково вбраною.

Оленці?

Саме ці питання постануть перед дитиницею, яку запросили в гості. Дітям надається можливість подумати над питанням: “Чи буде Тарас радіти подарунку?” (Це питання співвідноситься із думкою “Вона подумала, чи сподобається йому повітряний змій?”). Наступне речення оповідання також співпадає з одним з питань фрейма (“Вона взяла копилку”). У даному разі існує не вказаний явним чином зв’язок між поняттями “гроші” і “копилка” (Цей зв’язок наявний у фреймі “Копилка”, а не у фреймі “День народження”). Даний зв’язок може бути співставлений з питанням “Де дістати гроші?”.

Діти знають, що основна функція копилки полягає в накопиченні грошей для того, щоб їх можна було в потрібний момент забрати назад. Така дія може здійснюватись різними способами (відкрити копилку ключем, розбити її та інш.), вірогіднішим з яких є витрушування грошей або використання тонкого предмету, по якому гроші вислизнуть з копилки. Далі педагог уточнював, чи знають діти про те, що та копилка, з якої не долинають звуки, порожня? (Ні, якщо гроші не металеві, а паперові, то з такої копилки при трясінні не доносяться звуки). Педагог пояснює, що порожньою є будь-яка копилка, з якої при трясінні не випадають ні паперові, ні металеві гроші.

Важливим є те, що, як свідчать одержані нами дані, використання фрейму-сценарію такого характеру міцно вривається в пам’ять кожної дитини. Більше того, це оповідання відразу ж стало зрозумілим дітям.

2) Фрейм-сценарій “Пригода в саду”.

Наведемо ще один, більш складний приклад. Формування фрейму-сценарію проводиться на основі оповідання:

“Коза забрела у садок, де Сашко фарбував стілець. Коза збила рогом банку з фарбою і вилила її на себе. Коли мати побачила козу, вона запитала: “Сашко, це ти зробив?”.

В оповіданні немає жодного слова чи фрази, до чого відносився займенник “це”. Вірогідно, що він відноситься до тієї причини, через яку коза виявилася забрудненою фарбою. У даному місці сценарію педагог звертає увагу дітей на те, як багато потрібно знати людині про світ, який його оточує, щоб зрозуміти, що “це” стосується не “кози в садку”, а “кози, забрудненої фарбою”.

Передбачалося, що формування основних видів фреймів сприятиме їх міцному запам’ятання кожною дитиною з НМ і, в результаті цього, значному підвищенню рівня розуміння ними змісту текстів.

Результати формування симультанного синтезу (на основі діяльного та фреймового підходів)

Дані, одержані нами у результаті вивчення стану сформованості симультанних структур у молодших школярів з НМ, свідчили про наявність їх недорозвитку на різних рівнях цього основного виду синтетичної діяльності. Цілеспрямована, планомірна робота, розпочата нами з дітьми молодшої групи дитячого садка і спрямована на формування симультанних схем, забезпечила високий рівень їх розвитку у логопатів вже наприкінці навчального року в середній групі. Контрольний зріз, проведений нами, виявив, що діти цієї групи легко і якісно виконували всі позаконструктивно-практичні та конструктивно-практичні завдання: розрізняли ліву і праву сторони, називали пальці рук, володіли схемою власного тіла і т.д.; вірно подумки повертали геометричну конструкцію, зберігаючи відношення, значимі для її просторової організації і т.д. Встановлено, що у цих дітей добре сформовані й інші уявні схеми; так,

частина їх вірно розрізняла (при читанні) та усвідомлено проводила навіть операції з числами, що виходять за межі десятка.

Як свідчить аналіз результатів втілення в навчальний процес дитсадка фреймового підходу в організації й представленні знань, така робота, по-перше, викликала у дітей надзвичайний інтерес, оскільки вміння створювати фрейми, оперувати ними надало всьому процесу засвоєння знань яскравий особистісно значущий характер. Помітна опора на фрейм робила знання, що засвоювались, емоційно насиченими, активізувала творчу уяву дітей, оскільки апелювала до їх життєвого досвіду, особистих спостережень, прагнень. Планомірна робота, спрямована на формування багаточисельних структур (фреймів) та їх запам'ятовування, забезпечило розвиток рівня усвідомлення дітьми зорових образів, розуміння слів, дій, розповідей. Процес розуміння при цьому супроводжувався активізацією в пам'яті відповідного фрейма та узгодження його з поточною ситуацією. У випадках невдачі, з сітки пошуку інформації, що об'єднує системи фреймів, вибирався інший фрейм, дані якого більш відповідали заданій ситуації.

Так, робота, пов'язана зі створенням у дітей фрейму візуального образу мала ряд особливостей. Найбільш важким для дітей середньої групи (вересень-місяць) виявився початковий стан роботи, коли у них вибудовувався фрейм, що відповідав переміщенню точки спостереження навколо куба, який мав різнобарвні сторони. З одного боку, складність при виконанні дітьми завдання, полягала в неусвідомленні ними того, що потрібно запам'ятати не тільки кольори граней, але й ту послідовність, з якою вони зникають і знову з'являються. Тому спочатку ця робота приносила дітям незадоволення, оскільки (при повороті куба педагогом) вони знову і знову впевнювались у тому, що завдання ними виконане не вірно. Та вже на третьому занятті у дітей

був створений даний візуальний образ і вони, усвідомивши зміст цього сценарію почали, так би мовити, “сходу”, вірно виконувати завдання з кубами, що мали одноколірні і різнобарвні грані, на яких були зображені предметні малюнки. При цьому діти працювали на такому підйомі, їм так подобалось антиципувати наступний малюнок, що, в кінцевому результаті, (на початку жовтня) вони почали з цими предметами складати оповідання.

Наведемо відповідний приклад: “Якщо зникне лампа... , то з’явиться ... дерево... . Це дерево розпустило гілку і закрило лампу... . Вона у будинку... . Ось, поверніть (куб), з’явиться будинок. Ага! Я ж говорив! А тепер зникне дерево, а з’явиться ракета... Ну, вона не потрібна... А можливо у будинку (що зник) жив космонавт?” (Ростислав Б. 5,2).

У зв’язку з тим, що кольори граней куба й предметні малюнки на його сторонах комбінувались і змінювались декілька раз, така робота-гра пропонувалась дітям на протязі декількох тижнів, незмінно викликаючи інтерес і бажання працювати якомога краще.

Однак ще більший інтерес у дітей викликала робота по створенню у них зорового образу “Кімната”. Щоправда, повторились труднощі початкового етапу відпрацювання фрейму “Куб”. У даному разі у них важко формувались знання найбільш характерних ознак кімнати: ліва стіна, права стіна, стеля, підлога, розмір кімнати, а також такі характерні ознаки як лівий (правий), верхній (нижній), лівий верхній (лівий нижній), правий верхній (правий нижній) кути кімнати. Відпрацювання цих понять ми проводили на основі всього комплексу завдань з розвитку зорово-просторових симультанних схем та введення в активний словний дітей відповідної лексики. Така робота сприяла формуванню у дітей вміння компенсувати ті трансформації у системах фреймів, які виникали у них від переміщення погляду очей, голови, від зміни у

положенні тулуба та від його більш значних переміщень з одного місця в інше. Потім, базуючись на досягнутому, діти успішно оволоділи основною структурою даного фрейму: за типом дверей вони у своїй переважній більшості вірно передбачали тип конкретної кімнати. Далі, визначивши найбільш характерні ознаки кімнати, діти вірно конкретизували завдання терміналів тими предметами, які вони раніше бачили і знали, або знання про які напередодні заняття активізовувались логопедом та вихователем. Практично у всіх дітей за декілька занять був сформований фрейм “Кімната”, в результаті чого вони за типом дверей не тільки передбачали вид кімнати, але й називали значну кількість дрібних деталей цієї кімнати. Наведемо конкретний приклад: “На цих дверях намальована газова плита. Я знаю - це кухня. Кухня і всі (інші) кімнати, вони як коробка: стіни, стеля, підлога... . На кухні може бути плита газова, холодильник, табуретки, щоб сидіти... стіл, каструлі ... ложки, виделки, на стіні щось може висіти”. (Матвій Т., 5,4).

Отже, сформований фрейм “Кімната” (без вказівки дрібних деталей у кімнаті) сприяв тому, що діти легко орієнтувалися та описували різні види знайомих кімнат. Однак даний фрейм не мав відомості про всі деталі як добре, так і недостатньо добре їм знайомої кімнати. З цією метою ми вчили дітей проводити більш глибокий аналіз сцен. При цьому зауважимо, що об’єм роботи в цьому випадку був значно зменшений саме завдяки наявності попередньо відпрацьованого субфрейма, за допомогою якого діти навчились висувати гіпотези відносно структури та зв’язків реальних предметів. Те, що субфрейми — “чекання” були корисними, свідчила їх адекватність предметам, що розглядались, та правильність, з якою діти здійснювали узгодження і встановлювали послідовність співставлення субфреймів з дійсністю; вони допомагали дітям сказати багато навіть про малознайому кімнату.

Так, значний інтерес у дітей викликало відпрацювання деталей у “Кімнаті, де святкують день народження”. Це завдання спонукало не тільки до опису кімнати, де відбувалась уявна картина святкування дня народження, але й до спроб розповісти про те, що відбувалося з кожним гостем до того, як він зайшов у цю кімнату, і що з ним буде, коли він повертатиметься додому.

Одержані позитивні результати ми пояснюємо, перш за все, тим, що, завдяки застосуванню спеціальної методики, знання дітей про кімнату були організовані у смислові сітки, що забезпечило їм швидкий доступ до потрібної інформації, оскільки типовий фрейм кімнати обов’язково містив у собі термінали чотирьох видимих стін, кожна з яких могла відноситись до різних її типів (стіна з вікном, полицею, картинами, каміном, дошкою і т.п.), а кожний різновид кімнати міг мати свої типові стіни. Тому діти за допомогою сформованих внутрішніх відношень легко визначали місцезнаходження предметів, що відносились до стін самостійно визначеного ними типу кімнати.

Якщо труднощі, що виникали у дітей під час формування фреймів “Куб” і “Кімната”, долались ними буквально за одне-два заняття, то труднощі відпрацювання фрейму “Затуляння” супроводжували їх у більшій чи меншій мірі на протязі всієї роботи, спрямованої на формування спеціальної системи фреймів для розглядання у кімнаті предметів, що частково затуляють один одного. Діти розуміли, що при цьому частина предметів стає “невидимою”, а інша — видимою. Тому, якщо на малюнку чи в конкретній ситуації їм пропонувалось визначити ці частини, такі завдання виконували вірно. Труднощі вони починали відчувати тоді, коли потрібно було передбачити ті зміни, що могли відбутися з видимими і невидимими частинами предметів при плануванні дитиною власних переміщень у просторі, чи переміщень предметів. Тільки значні зусилля, спрямовані на формування у дітей знань про те, що

щезнення частини предмета і всіх його зв'язків може бути легко відновлене за тими даними, що містяться на верхньому, видимому, рівні, мали позитивні результати. Однак таке уповільнене протікання розумової діяльності, спрямованої на з'ясування затулених деталей, нами не прискорювалось і уявлення, пов'язані з послідовним виконанням операції, не спрощувались. Проте проведення саме такої роботи дало нам змогу на наступних заняттях з малювання ввести спеціальну роботу по відпрацюванню у дітей уміння відтворювати предмет з різних точок спостереження (детальніше див. далі).

Процес формування фрейму-міркування “ День народження ” у дітей починався з недосконалого образу, що наводив їх на думку, і продовжувався прогресивною заміною цих образів більш досконалими, що вже являли собою фреймову систему, або свого роду нормативний сценарій, який ставав характерним для опису будь-якої подібної ситуації, а не тільки для тієї, що розглядалась ними у конкретному тексті. Спочатку у дітей формувалось чітке усвідомлення того, що подарунок є пов'язаним з днем народження, а гроші — з копилкою і, таким чином, вчилися вибудовувати довгі ланцюги міркувань та слідувати за певним типом подій, ситуацій, використовуючи відомості про можливі причини, мотиви тієї дії, що відбувалась в оповіданні. У зв'язку з цим зазначимо, що нашим дослідженням встановлено, що в роботі з дітьми з НМ дошкільного віку необхідно обмежуватися встановленням причини чи мотиву поведінки героїв оповідання і не проводити їх поглибленого аналізу, що і стало причиною нашої відмови від формування фрейма-оповідання “Вовк і козеня”.

Отже, в даному випадку діти відзначали, чому Тарасу може сподобатись (він хотів мати повітряного змія, у нього не було повітряного змія) чи не сподобатись (це вже був його другий повітряний змій) подарунок Олені;

виясняли, що іменинник бажав би одержати в подарунок різні речі, оскільки значно вищою є цінність різних речей, ніж однакових.

Наведемо приклад виконання цього завдання Анжеолою К.: “Оленка хотіла піти на день народження. (Експериментатор: “Чому?”) Чому? Бо її ж запросив Тарас. Але у неї не було грошей... У копилці нічого не звучало... не дзвеніло. Що їй робити? Грошей немає... Змій... для повітря — дорогий. А, можливо, у нього такий є... (Експериментатор: То нехай іде без подарунку?) Ні, так не можна... Попросить гроші у батьків і щось купить. (Експериментатор: А якщо і в батьків грошей на подарунок немає?) Ну, тоді вона може взяти якусь свою іграшку... не стару і подарувати. (Експериментатор: А якщо іграшки у неї всі старі?) То нехай щось намалює і подарує”.

Після того, як у всіх дітей групи був сформований фрейм “Оповідання”, продовжувалась робота по його деталізації на основі змісту відпрацьованих оповідань. Так, діти розповідали про те, що на будь-який день народження необхідно прийти святково вбраним і принести подарунок, що вручається імениннику. Якщо цей блок відомостей стосувався гостей, то далі діти пояснювали, що тепер можна говорити про кімнату, в якій святкують день народження (тобто залучався фрейм “Кімната”) : у центрі такої кімнати стоїть стіл з святковою їжею (діти послідовно, один за одним, називали всілякі страви). Після того як гості поїли, вони співають пісні, бажають імениннику здоров’я, бути слухняним і т.д.

Як свідчить аналіз спостережень за роботою дітей та одержаних нами експериментальних матеріалів, зміст фреймів-сценаріїв такого характеру відразу стає дітям зрозумілим і міцно вривається у пам’ять кожної дитини. Відпрацювання фреймів-сценаріїв забезпечило формування у дітей, так би мовити, скелетних форм для типових оповідань, пояснень, аргументацій. Діти

оволоділи знанням про те, що для побудови таких оповідань необхідно використовувати певну форму побудови оповідання, зважати на головні події та їх розвиток, висвітлювати всі головні події й особи. Проведення такої роботи допомогло дітям з НМ будувати в умі нові тематичні фрейми та конкретизувати завдання відсутностей. У випадку, коли завдання не узгоджувалось у тій мірі, в якій це було необхідно, у дітей формувалось вміння використовувати прості трансформаційні механізми між фреймами, що полягали в переході від однієї групи даних до іншої і заміні їх часовими або причинними послідовними ланцюгами подій. Такий підхід дав змогу значно поліпшити розуміння дітьми смислу оповідань, оскільки для рівня його розуміння особливо важливим є час, причина та дія.

Отже, формування у дітей різних видів фреймів, у кінцевому результаті, сприяло тому, що суттєві для проведення міркування тематичні структури (або сценарії) викликалися з пам'яті дитини за допомогою ключових слів або цінних для міркувань ідей. Окремі твердження допомагали виникненню у них часових уявлень, які вирогідно відповідали тому, що в сучасній лінгвістиці називають "глибинними структурами" і які можуть швидко змінюватись або зовсім зникати по мірі уточнення і розвитку основної ідеї в рамках вибраного сценарію.

Таким чином, в результаті проведеної роботи за допомогою фреймів у дошкільників експериментальної групи були сформовані усвідомлені фрейми візуальних образів та фрейми-сценарії, які стали для дітей тими структурами, де зберігається інформація, що є необхідною для вирішення будь-якої ситуації: дії, зорового образу, міркування і т.п. Діти розуміли, що у фреймі наявні основні характерні моменти ряду близьких ситуацій, які можуть бути використані ними для розв'язання конкретного завдання конкретної ситуації. І

коли вони намагались пізнати для себе нову ситуацію або по-новому поглянути на звичну річ, то вибирали з своєї пам'яті необхідну структуру даних, тобто фрейм. Проте вибирали з таким розрахунком, щоб шляхом зміни в ній окремих деталей, зробити її придатною для розуміння саме цього конкретного явища або процесу

Сітка цілеспрямовано сформованих фреймів, як свідчать результати дослідження, дала можливість використати різні методи представлення інформації, що дозволило структурувати зорове сприймання, пам'ять, значно підвищити механізми розуміння інформації. Так, при зоровому сприйманні кімнати чи в процесі розуміння оповідання, дитина збирала сітку, що складалась з фреймів та субфреймів, і яка відображала все, що було помічено дитиною (будь то вірним чи ні). За час навчання діти оволоділи також і самою структурою діяльності по створенню фрейму, основними складовими якої є передбачення та деталізація.

Формування фрейму як одиниці проміжної мови сприяло інтенсивному розвитку у дітей типового для дошкільників образного мислення, застосування в подальшому навчанні засобів раціонального керування яким дасть змогу поступово підвести дітей до сприймання і засвоєння ними наукових понять. У зміст такого управління має включатись формування у дітей універсальних структур, за допомогою яких організовуються сприймання, емоції, моторна діяльність, думки та мова, а також відпрацьовуються системи пошуку і видобування інформації, необхідної для вирішення конкретної навчальної ситуації. Внаслідок цього, образне мислення може стати не віковим, допоміжним, перехідним етапом (від наочно-образного до понятійно-логічного), а засобом оволодіння дітьми прийомами організації сприймання,

що сприятимуть залученню ще не використаних резервів їх психічного розвитку.

Враховуючи те, що при формуванні фреймів у дітей спонтанно відпрацьовується вміння не висловлювати деякі проміжні елементи суджень, то, таким чином, відбувається постійне скорочення, згортання мовленнєвих операцій (суджень), що повинно позитивно відбитись на виробленні у них інтелектуальних навичок (читання, письмо, розв'язання математичних прикладів).

І все ж, як свідчать матеріали нашого дослідження, формування у дітей з НМ системи фреймів викликало, особливо на початку роботи, певні труднощі. Їх переборення стало можливим завдяки проведенню систематичної цілеспрямованої роботи, що непрямо підтверджується і тим фактом, що виконання переважної більшості завдань для дітей контрольних груп виявилось недоступним.

б) Гештальтний підхід до обробки інформації

При розробці системи завдань для формування гештальтів ми не вважали за необхідне повністю дотримуватися точки зору гештальтпсихології про те, що психічні процеси на протязі життя не розвиваються, а виявляються як наслідок вроджених задатків, що поступово проявляються. Ми усвідомлюємо, що для такої точки зору гештальтпсихологи мають певні підстави, оскільки встановлено, що психічні процеси не повністю залежать від досвіду: існують вроджені первинні структури зв'язків, необхідні, зокрема, для здійснення перших контактів дитини з оточуючим світом. Представники цього напрямку психології також вважають, що здібності, на відміну від знань та навичок, базуються на вроджених задатках, і тому їх розвиток слабо залежить від

навчання. За такої позиції дослідження психічних функцій у дітей, як правило, спрямовується на їх виявлення, а не на їх формування, оскільки вважається, що навчати дітей без відповідних спадкових якостей є недоцільним.

У зв'язку з цим нами використовувалась не тільки така, на наш погляд, крайня позиція у питанні про механізм розвитку вищих психічних функцій, але й проміжна позиція, представники якої визнають прижиттєвий розвиток, але обмежують цей період часом морфологічного та функціонального дозрівання, а джерело розвитку розміщують всередині організму без урахування впливу зовнішнього середовища (Ж.Піаже). Представники даного підходу вважають, що прижиттєвий розвиток вищих психічних функцій людини визначається послідовними фазами досягання й оволодіння певними логічними структурами, проте цей процес завершується із закінченням фізіологічних змін. При цьому вплив середовища зводиться до мінімуму і стверджується, що фактори середовища лише підтримують форми поведінки, що проявляються, але не породжують нових форм. У вітчизняній психології на сьогодні поширеною є концепція, відповідно якій розвиток психічних функцій пов'язується з особливостями взаємодії людини із зовнішнім середовищем, не обмежується завершенням морфологічних змін і продовжується все життя (Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, О.Н.Леонтьєв та ін.). Провідним у ній є положення про те, що вищі психічні функції формуються в діяльності, а вродженими можуть бути задатки, що розуміються як передумова або умова розвитку здібностей. Встановлено, що при навчанні формуються так звані функціональні органи — система нервових центрів, між якими у процесі спільної роботи встановлюються особливо міцні зв'язки, що дозволяє такій системі у

подальшому працювати як єдине ціле.

Проте, враховуючи всі перелічені позиції, при складанні системи завдань з розвитку гештальтів за основу ми обрали положення, згідно до якого для розвитку психічних процесів вирішальне значення має вихідна, задана структура, яка пов'язана певною мірою з навчанням. Таким чином, формування гештальтів у дітей з НМ ми розглядаємо як процес, що залежить від навчання, і не зводить вплив середовища до затримки або стимуляції розвитку психічних процесів.

Для гештальтпсихологів поняття цілого — це всепідкоряючий фактор, і характер цілого утворення надає сильний детермінуючий вплив на характер його частин. Як висновок з цього є положення про доцільність формування у дітей частини цілого не абстрактно, а в середині певного цілого і вже на початковій стадії навчання створювати у дітей хоч би приблизне уявлення про цілісну структуру. У зв'язку з цим формування у дітей з НМ системи гештальтів нами здійснювалось за такою схемою: 1) стадія засвоєння цілого в його першому наближенні, тобто формування поки що дифузного, недиференційованого цілого; 2) виділення в цілому елементів та їх взаємовідносин; 3) формування на базі засвоєних елементів та їх взаємовідносин більш довершеного, більш точного цілісного образу.

Отже, на другій стадії на рівні свідомості об'єкт мислиться вже не як дещо єдине, а як багатоелементне утворення, як об'єкт з рядом своїх якостей. Від досягнутої на другій стадії точності сприймання елементів залежить і точність цілісного образу, що формується. Швидке, точне і рівномірне відображення елементів є базою цілісного сприймання, що здійснюється на

неусвідомленому рівні сприймання. У зв'язку з цим висловлюється думка про те, що ефект “миттєвості” або “одномоментності” сприймання відбувається не за рунок “надшвидкості” сукцесивного процесу і не одночасності сприймання багатьох одиниць матеріалу, а через використання неподільних перцептивних структур. В результаті цього сам процес “згортання” може сприяти формуванню таких неподільних крупних одиниць. За концепцією М.С.Шехтера підхід до згортання процесу потребує не тільки руху “зверху вниз” (від цілого до елементів), а й зворотнього (“знизу вгору”), аналітичного, етапу, який закінчується становленням цілісних прийомів сприйняття.

При розробці методики формування гештальтів нами враховувались результати наукових робіт (Є.А.Ракша, А.І.Подольський [179], М.С.Шехтер [180]), де встановлено, що для симультанного розпізнання об'єктів, які раніше розглядались сукцесивно, необхідно виділення певних ознак; що перехід до симультанного розпізнання визначається зміною ознак, на які орієнтується людина; сам перехід до симультанного розпізнання носить характер якісного стрибка. Почавши орієнтуватись на деяку цілісну неконцептуальну ознаку, дитина переходить до цілісного, одномоментного розпізнання об'єкта. Проте такій переорієнтації повинно передувати виділення цієї цілісної ознаки, яка б відповідала умовам розпізнавальної задачі.

Питання цілісності сприймання, які певний час не розглядалися, знову набули актуальності в зв'язку з підсиленням інтересу до природи так званих одномоментних актів сприймання і особливо симультанного розпізнавання. У педагогічній психології дана обставина пов'язана з пошуком ефективних шляхів навчання школярів впізнавати об'єкти, які засвоюються (сигнали,

стимули), дуже швидко, практично миттєво. Різними авторами пропонуються різні шляхи розпізнавальних умінь. Так, П.Я.Гальперін висловив думку, що в основі сформованої здібності одномоментного розпізнання лежить процес, схожий з розпізнавальною дією, що відпрацьовується під час навчання, оскільки в період навчання об'єкт, що сприймається, розпізнається на основі послідовної фіксації ряду його ознак (суттєвих для певного класу об'єктів). Однак при одномоментному розпізнанні ланцюг фіксацій об'єктивно не помічається, тому що процес набуває дуже великої швидкості, значно скорочуючись за рахунок випадання зайвих ланок (зокрема, вербальних) і виходить зі сфери усвідомлюваних дій.

М.С.Шехтер запропонував інший шлях формування структури одномоментності: у ході навчання образ нового об'єкта, що засвоюється (чи класу об'єктів), набуває рис неподільності, нерозчленованості на ряд компонентів і бере участь в операціях порівняння як одна неподільна одиниця. Вважається, що такий цілісний перцептивний образ є цілісним розпізнавальним еталоном, що зумовлює симультанність впізнання. У більш складних випадках для розпізнання класу об'єктів використовуються декілька цілісних структур, що відповідають різним підкласам заданого класу, однак кожного разу розпізнавання здійснюється на основі одного з них. Тобто образ пред'явленого об'єкта — це небагаточленне перцептивне знання, що складається з декількох компонентів, він — злитий, неподільний, а, значить, більш зручний для дитини в процесі порівняння.

Різні концепції зумовлюють і різні підходи до методів формування упізнавальних структур. Частіше за все педагогічні сподівання полягають у

тому, що добре відпрацьовується початкова дія перевірки ознак, яка веде до формування передумов цілісної інтегративної перцептивної структури і застосовуються методи, які прямо спрямовані на формування такої структури. В даному підході помітно фігурує цінна ідея гештальтистів про неподільність суб'єктивних, перцептивних образів (на стадії швидкодіючої навички і на рівні поверхового сприймання).

В останні роки важливе значення надається також питанням організації інтерактивної та аналітичної стадії формування гештальтів (з наступним переходом до інтегративної стадії), які зберігаються при сформованих механізмах розпізнавання, але при симультанному розпізнаванні протікають на неусвідомленому рівні сприймання.

Отже, при розробці методики формування гештальтів у дітей з НМ нами з урахуванням викладеного було намічено декілька етапів. На першому етапі формування відпрацьовувався (уточнювався) загальний і цілісний зоровий зміст, що не був понятійним знанням про об'єкт, який засвоювався дитиною (демонстрація зразків малюнків та серійних рухів). При цьому враховувалось, що у кожної дитини з НМ є стихійно складені узагальнені схематичні образи, свого роду візуальні "каркаси" (за термінологією Н.Н.Под'якова), в які вкладався кожний новий об'єкт, що сприймався. Доцільним виявилось використання "каркасу", що раніше склався у дитини до формування цілісного первинного образу. Крім того, якщо такий каркас частково не відповідав змісту образу, що формувався, то застосовувались спеціальні заходи для переучування.

При організації другого (аналітичного) етапу навчання вирішувалось

питання шляхів відриву виділеного елемента від цілого. Наприклад, відпрацьовування окремих елементів рухового акту дитини після того, як вже “схоплено” загальний, цілісний образ руху. Основне завдання при цьому полягало в тому, щоб продовжувати виконувати цілий рух, зосередивши увагу на недосконалому елементі руху. При цьому елемент відпрацьовувався при виконанні всієї сукупності рухів, а не ізолювано, вирвавши один якийсь руховий компонент і добиваючись (після багатьох вправ) його вірного виконання. Це пов’язано з тим, що коли відпрацьований ізолюваний елемент включався у цілісний руховий акт, то, внаслідок зміни умов, такий перенос, як свідчать експериментальні дані, може бути утрудненим або неповним. Отже, на другому етапі відбувався не повний “демонтаж” цілісного образу, а лише акцентування уваги на тому чи іншому його елементі при збереженні загальної уваги до цілісного образу всього об’єкту. Таким чином, назва “аналітичний етап” вірна в тому сенсі, що аналітична задача займала в роботі розпізнавальної системи перше місце, в той час як на наступному, третьому, етапі таке ж центральне місце займає інтеграційна задача. На третьому етапі, етапі формування цілісного і точного образу, задіявались інтеграційні дії та інтеграційні фактори, що зумовлювали перехід від другого, аналітичного, етапу до цілісного акту.

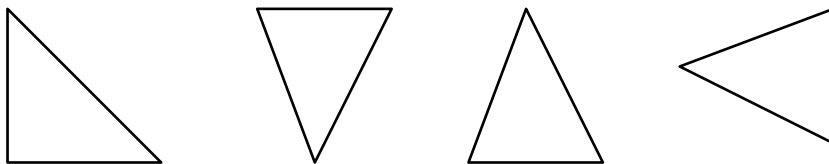
Отже, після аналітичних операцій, що сприяли виділенню або уточненню елементів об’єкту (якостей окремих частин, відношень частин і т.п.) здійснювались інтеграційні процеси, які знову “сплавлювали” весь перцептивний матеріал в одну неподільну структуру.

У відповідних літературних джерелах ми знаходимо також вказівки на те,

що навички, які формуються, повинні не тільки спиратися на цілісні перцептивні образи, але й мати необхідну узагальненість, тобто потрібний діапазон дії. У зв'язку з цим особливу увагу ми зосередили на формуванні так званих “метанавичок” або навичок “управління”, які в певний момент повинні забезпечити переключення з однієї засвоєної навички (уміння) на іншу.

Перейдемо до викладу конкретних завдань, спрямованих на формування гештальтів. З метою формування навички переключення від цілісного упізнавання до аналітичного, нами розроблено спеціальні завдання, що передбачали пред'явлення дітям широкого і більш чи менш стаціонарного кола варіантів об'єкта за виключенням одного варіанта, який використовувався у кінці тренування.

Наведемо приклад завдання на відпрацювання переключення від цілісного до аналітичного розпізнання (тема: “Трикутник”); варіанти трикутників, що пред'являлись дітям (мал. 1):



Малюнок 1

Контрольний варіант (нова, незвична фігура трикутника), що використовувався для перевірки результату засвоєння дітьми даної теми:



Не менш важливим для досягнення поставленої мети є також знання дітьми складу і структури перцептивного образу, що формується. У зв'язку з

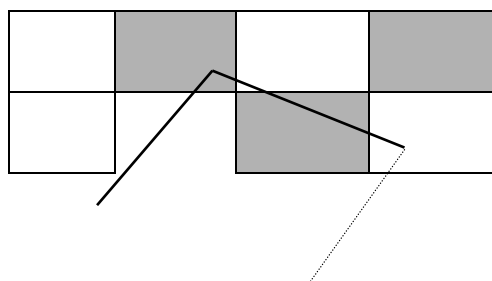
цим проводилась робота, спрямована на розкриття характеру інтеграційного процесу, що сплавлює ряд сенсорно-перцептивних елементів у одну одиницю. Для забезпечення розвитку цієї сторони упізнавання ознак об'єкта нами використовувалась гра “Де чия клітка?” (мал. 2).

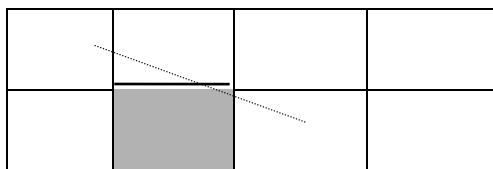
	заєць	метелик	папуга	риба
риба				1
папуга			2	
заєць	3			
метелик		4		

Малюнок 2

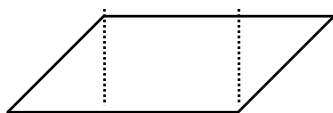
За допомогою системи координат, проведених вздовж ліній рядами клітин діти знаходили клітку зайців, клітку рибок, клітку папуг і клітку метеликів, тобто відбувався перехід від розгорнутого розглядання матриці, що базувалось на багатьох рухах очей, до сприймання двох значимих клітинок відразу і, як результат цього, знаходження місця їх перетину.

Для організації правильного руху погляду дітей по об'єкту застосовувалась гра “Кут”. На об'єкт наносились чіткі лінії, що з'єднували центри значущих клітин і слугували вказівками траєкторії переводу погляду від ознаки до ознаки та сприяли організації одночасної перцепції значимих клітин матриці. Застосування “схеми-кута” (за А.І.Подольським) у деяких випадках могло стати вирішальною умовою становлення симультанного впізнавання (визначення дітьми клітини, на якій розмістився четвертий, не позначений на рисунку, кут).



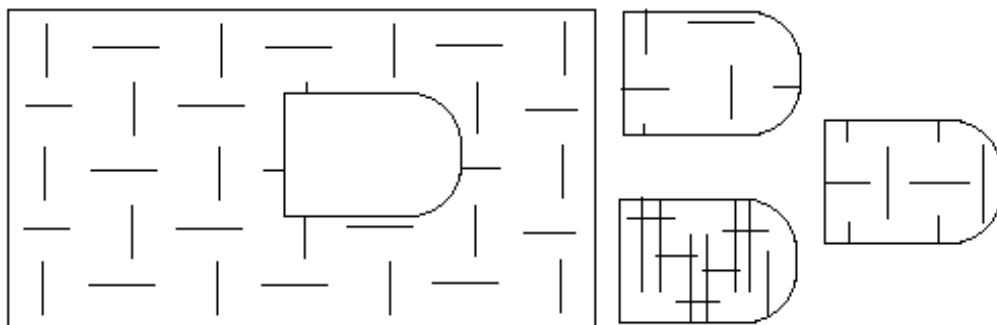


Для забезпечення формування у дітей вміння перетворювати дану фігуру в задану застосовувалась гра “Перетвори паралелограм у прямокутник” (у чотири трикутники, у шість трикутників і т.д.). У даному випадку дитина повинна була бачити паралелограм як невідповідну фігуру, яку потрібно виправити до прямокутника (див. мал. 4).



Малюнок 4

Наступна серія завдань спрямовувалась на формування у дітей вміння сприймати запропоноване завдання як ціле, потім виділяти закономірності зміни елементів образу, після чого виділені елементи включати у цілісний образ і знаходити частину зображення, якої не вистачало. Як матеріал були вибрані абстрактні геометричні фігури з малюнком, організованим за певним законом (див. прогресивні матриці Равена). Діти повинні були відшукати потрібну частину зображення серед декількох запропонованих варіантів. Таким чином у них формувалось вміння диференціювати елементи та виявляти зв'язки між елементами гештальта, а також доповнювати потрібною частиною задану структуру через порівняння її із зразками. Наведемо відповідні приклади (див. мал. 5).



Малюнок 5

Далі серія завдань складалась з метою розвитку у дітей кмітливості і передбачала, що у ході її виконання у них формуватиметься вміння породжувати гіпотези що до розв'язання проблеми, а в момент інсайту (за принципом “ключ-замок”) відшукана ідея виконання супроводжуватиметься емоційними переживаннями. До цієї серії увійшли такі завдання: а) Порівняння двох предметів по пам'яті. З цією метою було підібрано десять пар уявлень, одержаних від природи, вулиці, навчальних занять і т.п. Для того, щоб зосередити увагу дитини на цій задачі, їй спочатку пропонувалось згадати задані пари предметів окремо (“Ти бачив муху. А метелика бачив? Схожі вони чи ні? Чим вони схожі?”) і т.д. б) Порівняння двох облич з естетичної точки зору. Дитині показували малюнок, на якому зображені три пари жіночих облич і запитували: “Хто красивіший, покажи”. в) Пригадування предметів схожих за формою. Для цього дитині показували по черзі частини фігур (куб, кулю, циліндр, піраміду) і пропонували назвати речі, схожі своєю формою на ці фігури та ін. г) Виконання задач дункерського типу, описаних гештальтпсихологами. “У кошику лежить одне яблуко. Як його віддати дитині так, щоб яблуко залишилось у кошику?” (Віддати дитині яблуко разом з кошиком).

Аналіз одержаних результатів виконання дітьми з НМ запропонованих експериментальних завдань показав, що формування у них різних видів гештальтів у переважній більшості здійснювалось значно швидше ніж формування фреймів. При цьому зауважимо, що успішне формування гештальтів, ми певною мірою пов'язуємо з попереднім формуванням у дітей саме системи фреймів, що свідчить про важливість спеціального відпрацювання навички цілісного упізнання. Цей висновок підтверджується і тією обставиною, що діти контрольної групи, у роботі з якими не застосовувався фреймовий підхід зі значними труднощами виконували завдання, рішення яких визначалось структурою функціональних зв'язків.

При відпрацюванні з дітьми експериментальної групи завдання “Трикутник” дошкільники у контрольній фігурі впізнали ще один незвичний для них варіант трикутника тільки після пред'явлення їм стаціонарного кола варіантів трикутника. Важливим при цьому є те, що у даному випадку для правильного виконання завдання діти зуміли переключитися на використання потрібного способу впізнавання (за групою ознак).

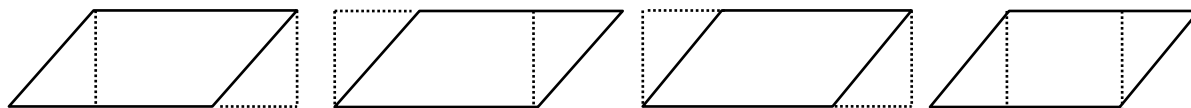
Практично всі діти експериментальної групи вірно виконали завдання-гру “Де чия клітка?”. Виявилось, що діти змогли не тільки самостійно провести лінії вздовж рядів, але й знайти потрібні клітки за допомогою системи координат. Майже, ніхто з них при цьому не здійснював рухів під різними кутами (проводячи лінію від фігури до фігури), а накреслював лінії перпендикулярно “осям” координат. Таким чином, проста, на перший погляд, операція проведення дітьми лінії по ряду висвітлила добре сформовану у своєму складі ланку — виділення прямих рядів серед кліток матриці, що

свідчило про достатній рівень розвитку у дітей вміння бачити групу клітин ряду як одне ціле, відокремлене від інших клітин. Двом дітям, які при виконанні цього завдання відчували труднощі, експериментатор надав відповідну допомогу — навчив дітей класти полоски вздовж рядів, орієнтуючись у цій операції на прямі лінії, утворені боковими сторонами ряду. Цього орієнтира виявилось цілком досить для того, щоб діти навчилися класти полоски вірно. Для виділення клітки-ознаки — діти знаходили місце перетину двох рядів і тут виникала потреба організувати ще одну операцію дії, оскільки ці діти, правильно поклавши полоски, не могли оптично відшукати місце їх перетину. У даному випадку діти повільно проводили вздовж полосок пальцем, відмічали їх перетин і вказували клітку, розташовану на цьому місці.

Для створення заданого гештальту, як зазначалось вище, необхідна як почергова, так і одночасна перцепція всіх ознак. У зв'язку з цим важливим є виявлений достатній рівень сформованості у дітей вміння організовувати перехід від розгорнутого проглядання матриці, що базується на багатьох рухах очей, до сприймання декількох значущих клітин відразу. Застосована нами з цією метою гра “кут” сприяла тому, що всі діти експериментальної групи навчалися здійснювати не тільки мимовільні рухи погляду по лінії від третьої значущої клітини до четвертої, від четвертої до першої, а й виконувати в разі потреби додаткову фіксацію уже перевіреної ознаки.

Використання викладеної системи вправ сприяло формуванню у всіх дітей вміння знаходити ознаки об'єкта а також пов'язувати певні ознаки з відповідними класами, що забезпечувало їм безпомилковий рух від перевірки ознак до визначення класу.

Деякі труднощі на початку роботи у половини дітей експериментальної групи викликало завдання на перетворення паралелограма у прямокутник. Наведемо приклади різних типів розв'язання цієї задачі. (див. мал. 6).



Малюнок 6

У даному випадку зміст завдання сприяв тому, що діти розглядали паралелограм як недосконалу фігуру (недосконалий гештальт), яку необхідно виправити до прямокутника (досконалий гештальт). В такому разі потрібне рішення виникало у дитини відразу при переході від недосконалої до досконалої структури: те, що дитина навчилась бачити паралелограм як невідповідну фігуру, означало, що вона бачить її як фігуру, яку можна виправити до прямокутника. В свою чергу, дана обставина свідчила про те, що для вирішення дитиною таких завдань важливим є достатній рівень сформованості у неї вміння бачити, охоплювати основні відношення. Таким чином, безпосереднє охоплення структури при цьому виступало як основний пояснювальний принцип стосовно і сприймання, і мислення. Завдяки застосуванню даного завдання у дітей було також сформоване розуміння того, що всякий об'єкт одночасно має декілька конкретних якостей (так, пряма, проведена в паралелограмі є (частиною) і трикутника, і прямокутника). Взята кожного разу в своєму конкретному значенні, вона відігравала ту чи іншу роль у розв'язанні задачі.

Формування у дітей вміння спочатку сприймати завдання як ціле, далі виділяти закономірності зміни елементів образу і включати виділені елементи у

цілісний образ було здійснене нами, як зазначалось вище, за допомогою неповного набору прогресивних матриць Равена. Діти експериментальної групи з великим задоволенням і, майже, з самого початку вірно виконували завдання, що мали різний рівень складності. Власне, тільки перші два завдання діти виконували за допомогою експериментатора, в останніх десяти — самостійно вибирали вірну відповідь серед запропонованих варіантів. При цьому діти виявили вміння диференціювати елементи, виявляти зв'язки між елементами структури, а також вірно знаходити і доповнювати структуру відсутньою частиною. Разом з тим нами встановлена певна залежність між когнитивним досвідом дитини та успішністю виконання таких завдань: чим складнішим і диференційованішим був когнитивний досвід дитини, тим успішніше виконувались завдання, що потребували аналітичної роботи. Разом з тим ці ж діти гірше справлялися із завданнями на формування понятійного узагальнення. Отже, застосування даної серії завдань, спрямованої на формування у дітей гештальтів, сприяло також виробленню у них диференційованих когнитивних структур, які є одним з головних параметрів інтелекта дитини, що визначає успішність вирішення аналітичних мисленнєвих задач.

Значний інтерес у дітей викликала серія завдань, спрямованих на розвиток у них кмітливості (як умови успішного формування гештальтів), оскільки саме такі завдання значною мірою сприяли розвитку у дітей здібності уловлювати динаміку, рух процесу розв'язання проблеми, її трансформації, знаходити “сіль” рішення, тобто те, в чому полягає сутність справи. У цих задачах (“дункерівських”) всі можливі варіанти рішень визначались

структурою функціональних зв'язків. Експериментальні дані свідчать, що в процесі вирішення таких задач роль засобів відіграють специфічні “предметні” дії по зміні ситуації задачі, що виконуються у внутрішньому плані. Наведемо приклад виконання задачі про яблуко Ясею К., 6,0 років: “Треба ще десь взяти одне яблуко і покласти його (у кошик) ... Або нічого не давати ... Не давати яблуко ... А можливо дитина і не захоче це яблуко ... Можливо у неї своє ... має. А можна розрізати яблуко пополам (експериментатор демонструє дитячий кошик з яблуком і знову повторює зміст завдання). ... А ... я візьму кошик з яблучком! І все”.

Наведений приклад свідчить, що формування у дітей вміння розв'язувати цей вид задач досягався шляхом перетворення предметного плану проблемної ситуації з використанням предметних дій. Однак половина дітей з НМ при виконанні цього завдання, крім предметних дій, застосовувала питання, за допомогою яких вони ранжували умову задачі відносно передбачуваного рішення. Наведемо відповідний приклад:

Піддослідний Роман К., 6 років: А дитина може піти без яблука?

Експериментатор: Ні.

П.: А покласти ще одне яблуко в кошик можна?

Е.: Ні.

П.: А розрізати яблуко навпіл?

Е.: Ні.

П.: А можна його приклеїти до кошика? (Ранжувальне питання).

Е.: Так.

П.: А можна забрати яблуко з кошиком?

Е.: Так.

Даний приклад демонструє ту особливу роль, яку відігравало ранжувальне питання у процесі рішення: його поява завжди свідчила про зміну напрямку “руху” дитини у предметному плані, вірніше такий тип мисленнєвих

засобів, по-суті, сам визначав ці зміни. Крім того, необхідно додати, що успішність вирішення такої задачі у всіх дітей залежала від виникнення у них такого ранжувального питання. Як свідчать одержані результати, у всіх випадках отримання вірної відповіді, ці засоби обов'язково були присутні в структурі рішення й, навпаки, у тих випадках, коли задача не вирішувалась, ці питання, як правило, не використовувались дитиною.

Отже, в ході виконання цього завдання і подібних йому експериментатор для вирішення дитиною завдання спрямовував її діяльність на використання двох видів засобів: предметних дій і ранжувальних питань. Предметні дії прямо спрямовувались на розв'язання задачі, і це було їх основною функцією. Проте в реальному процесі вирішення таких задач кожна предметна дія була поліфункціональною: крім основної функції наявними були ще дві додаткові (добудова функціональних зв'язків та породження уявлення проблемної ситуації). Як правило, вони були присутні у прихованому нерозгорнутому вигляді і здійснювалися дитиною одночасно з основною функцією тими ж засобами. Застосування в експериментальному навчанні задач даного типу сприяло формуванню у дітей з НМ вміння адекватно їх виконувати, використовуючи додаткові функції, що дало їм змогу добудувати функціональні зв'язки, які оформлялись окремим засобом — ранжувальним питанням.

Аналіз виконання цього завдання дітьми контрольної групи показав, що не було зафіксовано не тільки жодного адекватного розв'язання задачі, але й жодної спроби виявити, добудувати та реалізувати її функціональні зв'язки. Даний факт ми пояснюємо в основному тим, що контрольна група дітей (на

відміну від експериментальної) не була підготовлена до вирішення певною мірою нового для них роду задач.

Одержані результати експерименту дозволяють зробити висновок про ефективність роботи, спрямованої на формування гештальту, в основу якої покладено розвиток у дітей системних перцептивних утворень (цілісність перцептивного образу), які передбачають не тільки вплив гештальту на сприймання елементів, але й зворотній вплив, який він (гештальт) відчуває з боку елементів. І дійсно, одержані нами дані про виконання дітьми спеціальних завдань для формування даної одиниці проміжної мови свідчать про те, що ступінь її диференційованості у значній мірі залежить від якості засвоєння елементів, що в неї входять. Передперцептивні, початкові, дифузні цілісні образи визначали напрямок інтерпретації дітьми перцептивних елементів, рамки обмеження всередині цього напрямку і зв'язки, в які включались виділені елементи. Проте характер одержаного підсумкового гештальту цим не вичерпувався, оскільки серйозне значення при цьому мало також встановлення дітьми відношень між елементами системи.

Той факт, що у дітей експериментальної групи вдалось успішно сформувати комплекс гештальтів опосередковано, свідчить про утворення у них системи, яка має свої, інтегративні якості, що не зводяться до якостей елементів та їх взаємовідносин. Цілісність сформованого перцептивного образу об'єктів, що вивчались дітьми, є інтегративною якістю, характеристикою вказаної системи, що за науковими даними, значно сприяє перетворенню умінь в навички. Поряд із зазначеним важливо відмітити, що, за свідченням аналізу протоколів виконання завдань, впровадження в роботу з дітьми з НМ системи

завдань-гештальтів не прямо, але у певній мірі, сприяло розвитку у даної категорії дітей продуктивного мислення.

Підводячи підсумки результатів проведення 1-го етапу експериментального навчання дошкільників з НМ (середня та старша група) зазначимо, що даною категорією дітей за два роки була повністю засвоєна експериментальна програма, що передбачала формування у них базового об'єму інваріантних дій та операцій, спільних для різних видів діяльності (I-ий напрям даного етапу навчання); формування основних одиниць проміжної мови на основі фреймового та гештальтного підходів (II-ий напрям). Діти експериментальної групи повністю оволоділи різними рівнями одночасних та послідовних синтезів. Передбачалось, що високі результати сформованості у них чіткої внутрішньої схематизації досвіду та синтезу окремих елементів у послідовні ряди сприятимуть підвищенню ефективності засвоєння лінгвістичних та математичних знань. Періодичні зрізи, які проводились нами у контрольній групі, свідчили про недорозвиток, а у деяких випадках і несформованість у цих дітей умінь і навичок зорово-просторового синтезу, фонематичної організації звукового мовлення та розуміння дітьми смислових відношень. Значне відставання даної групи дітей було виявлено також і при обстеженні у них стану розвитку просторової сітки руху та його часової послідовності. Зважаючи на виявлений нами низький рівень сформованості у дітей контрольної групи основних видів синтетичної діяльності та прогножуючи безперечні негативні наслідки, до яких може призвести такий стан, ми дійшли висновку про правомірність і невідкладність роботи, спрямованої на формування у них суцесивних і симультанних структур, вже

починаючи з середньої групи (лютий місяць). Однак і за такої умови проведений нами у кінці навчального року порівняльний аналіз відповідних результатів, одержаних у двох групах, свідчив про значне відставання дітей контрольної групи за основними показниками стану сформованості основних видів їх синтетичної діяльності, що дало нам підставу зробити висновок про необхідність розпочинати таку роботу в середній групі дитячого садку.

Отже, узагальнюючи викладене, відзначимо, що робота, яка була спрямована на розвиток у дітей з НМ базового об'єму інваріантних дій та операцій, сприяла підвищенню координації інформації, зібраної дитиною з різних джерел, економила її пам'ять, зберігала процес сприймання, забезпечувала підвищення рівня розуміння інформації, розвивала уяву, формувала позитивні мотиви до навчання.

Наша увага до використання нейропсихологічного підходу та до створення комплексу завдань, спрямованих на розробку й впровадження фреймового і гештальтного підходів організації та представлення знань, була пов'язана з тим, що інформація, яка використовується дітьми з вадами мовлення, в системах інтелекту, як правило, є недостатньо чітко організованою і недостатньо узагальненою. Дані підходи, особливо фреймовий, ініціює ідею необхідності формування сукупності даних, що являють собою ієрархічно організовану структуру, яка охоплює знання про стереотипну ситуацію чи клас ситуацій. Саме фрейми утворюють основу для розуміння будь-якої ситуації шляхом її цілеспрямованої конкретизації та узгодження можливих варіантів ситуації.

Впровадження на логопедичних заняттях спеціально розроблених методик з розвитку фреймів та гештальтів активізувало у дітей ті процеси

мислення, що базуються на багаточисельних структурних даних, а саме: міркування, висновки за аналогією, розуміння мовлення.

Разом з тим, як свідчать матеріали нашого дослідження, ефективне формування у дітей фреймів і гештальтів можливе лише за умови цілеспрямованого і планомірного розвитку у них синтетичних (особливо симультанних) структур, які виступають необхідною базовою, основою формування елементів проміжної мови, цього з'єднувального прошарка, що забезпечує перехід між синкретично-образними, симультанними продуктами діяльності правої півкулі і вербально-дискретними продуктами.

На протязі всього часу впровадження у педагогічний процес розробленого нами комплексу завдань ми відмічали підвищення мовленнєвої активності всіх дітей, особливо в таких формах мовлення, як діалогічне і зв'язне.

Важливим результатом нашого дослідження є також висновок про те, що, оскільки загальний базовий об'єм інваріантних дій та операцій є спільним для різних видів діяльності, то його планомірний розвиток забезпечить одночасно підготовку дітей до наступного засвоєння програмового матеріалу з різних навчальних предметів.

Застосування нами гештальтного та фреймового підходів дало позитивні результати в навчанні дітей експериментальної групи малюванню, письму, читанню і математики, що здійснювалось на основі розроблених нами оригінальних методик. Розглянемо цей розділ роботи більш детально.

3.3. Формування глобального способу письмового мовлення

При розробці методики формування глобального способу читання і письма нами враховувались такі теоретичні положення.

Елементи об'єкта того чи іншого класу, що відображаються в перцептивній сфері, знаходяться в пених взаємостосунках один з одним і утворюють між собою інтегральну структуру, що має власні властивості, які не зводяться до властивостей елементів та їх взємовідносин. Такою інтегративною властивістю (якістю, характеристикою) вказаної системи є цілісність, перцептивність структури (образу) об'єкта.

У переважній більшості випадків інтегративна характеристика одночасно є ознакою, що відрізняє даний цілий об'єкт в ряду образів інших об'єктів. Ці інтегративні характеристики перцептивних образів можуть бути не тільки складними, багаточленними але й простими, одночленними, одномірними. Крім того, будь-яка складна система в рамках більш широкої системи є елементом, простою неподільною одиницею. Отже, якщо прості (неподільні) розрізнявальні риси є в елементі даної системної перцептивної структури, то вони повинні бути і в системній перцептивній структурі в цілому, тому що вона також є елементом тієї чи іншої системи більш високого рівня.

Характер тієї чи іншої інтегральної структури (тобто цілісного образу) багато в чому залежить від характеру перцептивних компонентів (елементів), що входять у склад даного перцептивного системного утворення. Якщо вважати, що в основі одиниць проміжної мови лежить системне перцептивне утворення, то при формуванні на його основі знань, умінь та навичок необхідно враховувати як його вплив на сприймання елементів, так і зворотній вплив, який дане утворення відчуває з боку елементів. Отже, якість формування знань та навичок в значній мірі залежить від якості засвоєння одиниць проміжної мови. Характер же підсумовуючого гештальту або фрейму багато в чому визначають перцептивні, дифузні, цілісні образи, які надають напрямок інтеграції перцептивних елементів. Коли мова йде про вплив елементів системного (перцептивного) утворення на його якість, то термін “елемент” може розумітись дуже широко (такі відношення, як “справа — зліва”, “більше

— менше”, “перетинання” і т.п.). Для адекватного, специфічного розпізнання часто необхідно враховувати декілька відношень, а не одне, хоч, не дивлячись на цю обставину, об'єкт сприймається як одна неподільна одиниця. Так, формування програмового матеріалу має суб'єктивний ефект симультанності і за нашим переконанням повинен здійснюватися за спиралевидною схемою: дифузний, неточний цілісний образ об'єкту (первинний фрейм, недосконалий гештальт); перцептивне виділення елементів об'єкту (його частин, якостей, взаємостосунків частин); точний (або уточнений) фрейм, цілісний, досконалий гештальт.

Базуючись на цих констатаціях, процес засвоєння знань та навичок ми представили таким чином: перша (попередня) стадія — максимально дифузний цілісний образ об'єкта, в якому ще не виділені елементи, що утворюють цей об'єкт; фіксується тільки сама по собі наявність пред'явленого візуального об'єкту. Наступна стадія — виділення (у самому наближеному вигляді) елементів образу, що розпізнається. Третя стадія передбачає на основі виділених елементів (частин) формування знову цілісного образу, що якісно відрізняється від початкового цілісного образу. Його основа — структуроване перцептивне утворення, тобто система, яка включає в себе визначені елементи, що певним чином взаємодіють між собою.

Отже, розробленими нами експериментальними методиками передбачалось, що об'єкт, який сприймається, проходить зростаючу конкретизацію та деталізацію (Н.Н.Ланге), а виділені елементи формують структуру, яка має свої інтегративні якості й зумовлює неподільність, злитність перцептивного образу (М.С.Шехтер). На даних етапах (аналітичному та синтетичному) відбувається тільки аналіз або тільки синтез, тобто на різних стадіях центральними в роботі зорової, слухової, тактильної та ін. систем стають то аналітичні, то синтетичні задачі.

Виходячи із розглянутої стадійності розвитку сприймання, розроблялись шляхи формування пізнавальних умінь та навичок у дітей з НМ. Особливо

важливим при цьому було наше припущення про те, що така робота стимулюватиме більш швидке формування у дітей цілісних образів, а, отже, перетворення уміння в навичку.

а) формування глобального способу читання

Відомо, що в нашій країні загальноприйнятим методом навчання дітей читанню є аналітико-синтетичний звуко-буквенний метод. Відповідно до цього методу процес формування дій читання у дітей починається з визначення суцесивних, а не симультанних відрізків; процес же симультанізації здійснювався вже після досягнення оптимальної форми послідовного виконання дії. В результаті у дитини формується вміння в ході виконання звуко-буквенного аналізу пере-ходити від розгорнутого послідовного виконання до симультанної одночасної оцінки кількісного та якісного складу слова. У вітчизняній психолого-педагогічній літературі скорочені симультанні форми розглядаються переважно як вторинні, похідні від розгорнутих форм дій.

Однак відомим є факт, що значна кількість дітей як нормально розвинутих, так і дітей з НМ, з труднощами оволодівають читанням аналітико-синтетичним методом. Так, серед 52 дошкільників експериментальних груп вказані труднощі мали 34,6% дітей, серед контрольних — 28,0%. Базуючись на доведенні про те, що у певної кількості дітей процес читання забезпечується належною сформованістю симультанних структур і схем та спираючись на одержані нами позитивні результати розвитку у дітей експериментальної групи базового об'єму інваріантних дій та операцій, в основі яких лежать симультанні синтези, ми в роботу з цією підгрупою дітей впровадили так званий глобальний метод навчання письмовому мовленню. У повному об'ємі за безпосередньою участю дослідника експериментальне навчання глобальному

способу письмового мовлення здійснювалося в групі дітей з НМ (18 дітей) дитсадка №3 м.Славутича на протязі трьох років (1995-1997рр.). Цей же зміст роботи відпрацьовувався і в наступних групах дітей, які поступали в середні групи дитсадка у 1996 і 1997 роках.

Як контрольні у цьому ж дитсадку були визначені дві групи дітей тієї ж вікової категорії, що й експериментальна група — група дітей з НМ та група нормально розвинутих однолітків.

Основні завдання глобального читання зводились до забезпечення розповідного, вільного мовлення при читанні, природного звучання тону, без типового шкільного розтягування та монотонного нанизування слів. Діти вчилися читати так, ніби вони розмовляли з кимось з батьків чи з товаришем, ніби розповідали те, про що читали, намагаючись при читанні ніколи не зупинятись.

Реалізація завдань глобального читання досягалась, перш за все, тим, що для читання відбирались виключно слова і образи, що не становили для дітей труднощів у вимові у той момент, коли діти бачили їх написаними або надрукованими. З цією метою за основу брався той словниковий запас, який було виявлено у дітей під час логопедичного обстеження; не використовувались книги видавництв (діти читали виключно з карток, на яких за спеціальною методикою були записані слова, або читали слова, записані педагогом на дошці); не застосовувався метод простого читання “ланцюжком”. У нашому випадку “ланцюжком” перша дитина читала слова, що, наприклад, означали назву частин тіла, друга — назву тварин, третя — ті слова, що характеризували кішку і т.п. Маленькі оповідання читались з використанням певним чином розподілу ролей. При цьому метою читання було викликати у дітей відомі їм уявлення або думки, тому не допускалось читання слова або

речення, зміст якого дитині був не зрозумілим. Основна особливість методики навчання дітей глобальному читанню зводилась до положення про те, що одиницею читання є не буква чи звук, а слово або навіть ціле речення. Тому діти вчилися читати фрази і слова, що входили в ці фрази, до того, як знайомились з окремими буквами. У певній мірі це положення впливає ще й з того, що ні звук, ні буква не є частиною того уявлення, що передається цілим словом або цілим реченням, у зв'язку з чим навчання читанню й розпочиналось зі слів у їх цілісності.

Процес навчання читанню глобальним методом включив у себе декілька етапів, що передбачали читання: окремих слів, словосполучень, простих речень, розповсюджених речень, книг. Спочатку використовувались картки, на яких слова були записані червоними буквами певного розміру; потім переходили на запис слів чорним фломастером і звичайного розміру, враховуючи, однак, при цьому особливість незрілого візуального апарату дитини, що заважає їй легко розрізняти дрібний шрифт. Кожного дня дітям для читання швидко пред'являлись п'ять наборів слів. Набір за повною програмою навчання становив більше двохсот слів, словосполучень і речень. Крім того, використовувався спеціально складений для домашнього читання словник, в який увійшли назви меблів, продуктів харчування, предметів, що належать самій дитині і т.п.

У результаті застосування такого методу більшість дітей (60,0%) в кінці жовтня (1996р.) добре читали зазначені вище набори слів та навчилися об'єднувати слова з тим, щоб комбінувати з них різноманітні поєднання слів. Найпростішою для них виявилась група слів, що є назвами основних кольорів; діти добре читали такі пари слів, як блакитні очі, чорні черевики, жовтий банан, рожеві пальці і т.п.

Досить легко глобальним методом діти оволоділи читанням слів-антонімів (великий-малий, чистий-брудний, порожній-повний і т.п.). Проте необхідно зазначити, що в даному випадку нами інтенсивно вікористовувались відповідні малюнки. Крім того, читання цих пар слів значно поліпшилось, коли вони були подані у простій логічній формі словосполучень (порожня чашка - повна чашка, чиста сорочка - брудна сорочка, великий стілець - малий стілець і т.п.). Досить плавним для дітей виявився перехід від читання словосполучень до читання простих речень типу: Кіт спить, Птах літає і т.п. На цьому ж етапі діти за допомогою батьків зі значним ентузіазмом виготовляли прості книги речень, проілюстровані фотографіями самих дітей, які виконували ті чи інші дії і забезпечені записом речень: Я сплю. Я читаю книгу і т.п. Дітям дуже подобалось читати абсурдні та смішні речення: Пес п'є сік. Миколка сидить на спині і т.п. За цей час і до кінця грудня шрифт, яким записувались слова, змінювався тричі. Змінювався і його колір. Нами встановлено, що найбільш прийнятним для дітей п'яти — п'яти з половиною років є чорний шрифт, оскільки при зменшенні розмірів букв саме цей колір створював найбільшу конкретність, що забезпечувала розбірливість при читанні слів, словосполучень і речень. Коли діти навчилися їх вільно читати, то вони виявились готовими до читання книг, в яких були записані слова і речення, вже знайомі їм. До кінця травня діти вже вміли читати декілька книг, в які батьки з куплених книг переписували їм великим шрифтом речення, не більше одного на сторінку.

У підготовчій групі актуалізовувались вміння і навички дітей читати словосполучення, речення та книги. Зауважимо, що використання глобального методу виявилось корисним і для дітей, які перед початком навчання вже знали деякі букви. Для них ми розробили так званий напівглобальний метод, за яким

читання “з першого погляду” використовувалось у випадках складної складобуквенної структури слів.

Окрема робота проводилася з дітьми, яким застосування першого варіанту глобального читання не забезпечило досягнення необхідної мети: у травні ці діти могли вільно читати від 5 до 10 наборів слів. У зв’язку з цим для покращення процесу запам’ятовування слів та словосполучень, записаних на картках, нами було розроблено спеціальний ілюстрований матеріал до слів — назв предметів. У подальшому на аналогічних картках писались слова — дії (дієслова в однині, третій особі, теперішньому часі), читанню яких передував розгляд спеціально підготовлених малюнків зі схематичним зображенням тієї чи іншої дії. Відпрацьовані іменники та дієслова (тобто ті слова, які діти навчилися впізнавати) відразу вводились у словосполучення та речення. Відмінність цього варіанту від попереднього полягала в тому, що для даної групи дітей корисним виявився запис іменників і дієслів на картках різного кольору. У програму роботи з цією групою дошкільників (як і в програму роботи з дітьми, які добре знали букви) був, як окремий, виділений перехідний період (від глобального до аналітичного). Для дітей ця робота виявилась дуже корисною, оскільки вони з ентузіазмом читали глобальним способом склади, записані на окремих різнокольорових картках та складені з них слова і словосполучення, речення. Добре діти оволоділи і зворотним процесом: навчившись без помилок впізнавати слова (речення) глобально, вони за допомогою педагога розрізали слова на склади. Цей вид занять безпосередньо не впливав на процес навчання поскладовому читанню, але привертав увагу дітей до написання слів, покращував зорову пам’ять, надавав їм впевненості.

Таким чином, центральним завданням, яке ми вирішували під час експериментального навчання дітей з вадами сукцесивних синтезів було

формування глобального способу навчання (читання ”з першого погляду”); основним завданням навчання письмовому мовленню дітей з недорозвитком симультанних синтезів — формування у них аналітико-синтетичного методу навчання.

Зміст і прийоми формування останнього методу широко представлені в літературі й активно використовуються в педагогічній практиці як для навчання дітей грамоті так і з метою розвитку їх експресивного мовлення, правильної звуковимови. При всіх варіантах мовленнєвого недорозвитку центральною операцією, що при цьому формувалась у дітей, була операція вичленення основних елементів мови й одиниць мовлення — складів, фонем, морфем, слів і речень. При цьому в силу того значення, яке мають для розвитку всіх мовленнєвих систем операції розпізнавання звуків і їх послідовностей, з одного боку, і морфологічне членування мовлення, з іншого, склади й морфеми представляли оптимальні одиниці, вичленення яких забезпечувало навчання грамоти та розвиток мовлення. (М.С.Вашуленко [181], [182], [183], [184], М.А.Савченко, Н.М.Скрипченко [185], [186], [187], Є.Ф.Соботович та ін.). Як показує вивчення досвіду роботи за традиційними методами, для дітей з НМ у більшості випадків достатнім є просте відтворення вказаних елементів мови й мовлення при їх неодноразовому повторенні та спеціальному підборі мовленнєвого матеріалу. Якщо вони відчували труднощі при виділенні та засвоєнні цих одиниць, нами була передбачена активізація діяльності дітей з мовою: порівняння мовних явищ за ступенем схожості та відмінності, встановлення парадигматичних відношень, протиставлення лексичних та граматичних явищ і т.п. У відповідності до цього була розроблена система вправ, спрямованих на розвиток складового сприймання і відтворення мовлення, зосередження уваги дітей на звуковому оформленні лексем,

словоформ і речень, формування навички практичного виокремлення з мовленнєвого потоку значимих одиниць мови, засвоєння дітьми знакової форми граматичних значень (морфем) і норм їх використання на рівні експресивного мовлення.

У результаті формування цієї діяльності діти оволодівали тими фонетичними, лексичними та граматичними елементами, на матеріалі яких вона (діяльність) відпрацьовувалась. Тільки на цій основі здійснювалось навчання дітей читанню. При цьому нами враховувалось, що оволодіння грамотою й читанням характеризує усвідомлений рівень засвоєння мовлення і базується на практичному оволодінні нею. Рівень практичного оволодіння мовою у дітей експериментальних груп був низьким, проте міг забезпечити засвоєння вказаних навичок, передбачених програмою. Однак у деяких випадках (наприклад, при визначенні послідовності вивчення букв) ми застосовували методи і прийоми роботи, які найбільшою мірою враховували рівень розвитку усного мовлення і ним визначались.

При виявленні у цієї групи дітей труднощів формування міжаналізаторних зв'язків (між фонемою і буквою, між буквою та її звуковим образом) нами використовувались спеціальні методичні прийоми: відпрацювання слухового, орального і кінестетичного образу звуку, який відповідав букві, що вивчалась, закріплення за буквою певного значення шляхом співвіднесення її з мінімальною морфемою.

Застосування даного методу навчання читанню дітей з недостатньо сформованим рівнем симультанних синтезів (34 дитини) забезпечило оволодіння навичкою поскладового читання 80% дітей експериментальної групи. Поряд з цим при такій організації роботи читання сприяло засвоєнню

дитиною мовних узагальнень, правил комбінування мовних знаків, порівнянню мовних явищ і т.п.

Однак ще більш суттєві результати були досягнуті нами при формуванні у дітей з недорозвитком переважно сукцесивних структур глобального способу читання. З 18 таких дітей 94,7% виявило повне оволодіння навичкою читання вже на початку навчання (жовтень місяць) у підготовчій групі: семеро з них читали бігло, останні — поскладово.

Порівняння результатів, одержаних ними в експериментальній групі, з аналогічними результатами, виявленими у дітей контрольних груп, свідчить про значне відставання останніх в оволодінні навичкою читання. Так, у контрольній групі дітей з НМ навичкою поскладового читання (на початку навчання у підготовчій групі) оволоділи двоє дітей, решта — знали від 2 до 7 букв. У контрольній групі дітей з нормальним мовленнєвим розвитком навичку поскладового читання засвоїло п'ятеро дітей, решта — знали від трьох до семи букв.

б) формування глобального способу письма

Одночасно з навчанням глобальному способу читання ми вчили дітей писати. Здійснюючи перехід до письма, ми передбачили те, що глобальний метод письма може бути аналогічний тому, який застосовувався на заняттях з читання. В основі глобального письма також лежить сприймання враження від цілого слова, з якого діти і починали свої перші спроби письмового зображення мовлення. Розроблена нами методика передбачає як навчання дітей такому способу письма, так і попередження виникнення у них дисграфічних та орфографічних помилок.

З цієї метою нами були розроблені зміст і методика спеціального підготовчого етапу навчання, метою якого було формування у дітей на

логопедичних заняттях образотворчого мистецтва особливої динамічної схеми рухів руки, необхідної для цілісного написання слів. Поряд з цим у дітей формувалось вміння переміщати точку спостереження навколо заданого предмета і передбачати просторові зміни положення предмета з наступним їх змальовуванням, що значно сприяло розвитку в дітей оптико-просторової пам'яті, одного з необхідних компонентів глобального письма. Для цього на початковому етапі роботи ми значну увагу приділяли проведенню на протязі всіх занять з письма систематичних вправ, в основі яких лежало креслення круглих та дугоподібних ліній, овалів, спіралей, а надалі — симетричних фігур з дугоподібним характером накреслення. Головна риса при цьому полягала в тому, що діти працювали одночасно обома руками. У даному випадку використана помічена нами схильність дітей розмахувати і діяти обома руками, попарно координуючи свої рухи. Парні рухи значно полегшували дітям вільне малювання на дошці, сприяючи швидкому зображенню симетричних форм.

З метою підготовки дітей до засвоєння глобального способу письма нами був розроблений спеціальний підхід до складання методики проведення занять з малювання. Головним завданням при цьому було визначено забезпечення дітей (на основі сформованих у них швидких вільних рухів) новому виду мовлення для висловлювання їх думок. Однак вся робота, що була проведена у цьому напрямку, як свідчить аналіз одержаних матеріалів, сприяла розвитку швидкого вільного письма. Одержані результати стали можливими, перш за все, завдяки радикальній зміні деяких підходів до методики навчання цьому предмету: насамперед, перенесення акценту з чисто технічних вимог на формування ставлення до малюнку як до засобу для вільного прояву думок. Засобом грубого примітивного малюнку у дітей вироблялось вміння висловлювати свою думку, піддаючи світ свідомому розгляданню. При цьому

для дітей було важливим те, що, як вони знали, педагог не буде вимагати від них однакових зразкових результатів у малюванні так само, як не вимагає від них каліграфічного письма.

За час експериментального навчання діти усвідомили залежність величини предмета від ступеня його віддаленості від неї, вивчили зміну вигляду предмета в залежності від переміщення дитини по відношенню до предмета або, навпаки, від переміщення предмета по відношенню до дитини.

На початкових заняттях діти після прогулянки робили по пам'яті на дошці або індивідуальних дошках замальовки якоїсь частини майданчика. Малюнки дітей при цьому були дуже недосконалими, але, як зазначалось вище, техніка виконання за цією методикою не мала значення, важливою була лише спроба дитини висловити своє уявлення чи думку, якомога частіше вправлялись у вільному малюванні.

На перших заняттях за допомогою педагога діти виконували грубі ілюстрації до прочитаної казки чи до прослуханого вірша.

Після цього етапу роботи, який спрямовувався на заохочення дитини до малювання як процесу, діти за спеціальною методичною розробкою приступали до малювання предметів з натури. При цьому у дітей формувалось усвідомлення того, що їх малюнок повинен відповідати предмету, який замальовувався. Важливим моментом методики є формування у дітей вміння помічати зміни вигляду предмета в залежності від переміщення дитини по відношенню до нього. З цією метою нами застосований прийом змальовування дитиною одного й того ж предмету з різних точок кімнати, тобто не змінюючи взаємного розташування між предметами, що замальовуються, діти на протязі заняття декілька раз мінялись між собою місцями.

Надалі, цінним прийомом у малюванні були вправи по перетворенню малюнків, за допомогою якого у дітей формувалось поняття рухливості і змінності предмета. У зв'язку з цим, зауважимо, що дітям, особливо на перших таких заняттях, було важко уявити той чи інший варіант заданого предмета. В таких випадках дітям обов'язково пропонувався для розгляду макет відповідного варіанта предмета. Перетворюючи один малюнок в інший, діти змогли краще зрозуміти порівняльний спосіб зображення і безпомилково виконати навіть завдання, спрямовані на зображення простого ландшафту, опускаючи чи піднімаючи (на вимогу педагога) якусь з його частин.

Отже, при такому трактуванні у дитини формувалось уявлення про те, що малюнок не є чимось нерухомим: він жив на її очах, змінюючись за думкою, фантазією дитини, яка малювала. Принципи рухливості та змінності малюнку, відмова від малювання предмета в одному і тому ж положенні, часті пересування об'єкта малювання сприяли тому, що, в кінцевому результаті, діти навчилися передбачати, описувати і робити висновок про те, який вигляд набере предмет після його переміщення в точку, задану педагогом, і які зміни, (у зв'язку з цим) відбудуться в малюнку. З цією метою була використана спеціально розроблена нами методика навчання дітей малювати ящик у різних його положеннях, колесо з різним ступенем напівоберта, ситечка, що знаходилося на різній висоті від дитини, яка малювала і т.п.

Малювання, що ґрунтувалось на безперервних переміщеннях предметів вліво і вправо, угору і вниз, опосередковано готувало дітей до правильного письма і читання слів, у складі яких були букви, схожі за своїми оптико-просторовим накресленням, а також сприяли закріпленню основного доматематичного матеріалу. Крім того, у дітей були сформовані і початкові уявлення про перспективу, правила і закони якої діти вивчатимуть у школі.

Отже на заняттях з малювання у дітей було сформоване вміння всебічно розглядати предмет, а також всебічно його зображувати з перевіркою того, наскільки схожі предмет і його зображення. Ми, звичайно, усвідомлюємо, що досить корисно і набагато простіше було б звернутись до орнаментального малювання за зразком. Однак, на наш погляд, навчання дітей бачити предмет з різних точок зору сприяло інтенсивному розвитку їх думки. Проілюструємо сказане відповідним прикладом: “це ситечко у мене перед очима. Я намалюю очей бік (вказує олівцем). Якщо (опустити ситечко) нижче очей, то я ... нижче очей ... Я побачу, що там усередині. А тепер вище очей?... Вище очей ... я побачу дно. Що ще? Ну і цей бік ... Малювати буде важко, але спробую” (Женя М., середня гр.).

Важливим результатом проведення таких занять є те, що діти навчилися виконувати не один малюнок заданого предмета, а ряд ескізів цілісного предмета. Крім того, ми вчили дітей малювати тим же способом, що і читанню і письму, оскільки вони сприймали і замальовували предмет глобально, без поділу його на елементи і деталі. Звільнені на деякий час від пут технічних прийомів навчання, діти вільно малювали різнокольоровою крейдою на дошці або олівцем в альбомі єдино заради задоволення малювати, і тільки після цього їх увага поступово спрямовувалась на техніку малювання.

Як свідчить аналіз одержаних матеріалів, всі діти експериментальної групи зацікавлено і з ентузіазмом поставились до змін у змісті і методиці навчання малюванню. Важливим результатом даного підходу є те, що переважна більшість з них оволоділи синхронним кресленням обома руками круглих дугоподібних ліній, овалів, спіралей, симетричних фігур з дугоподібним характером креслення. Проте необхідно відмітити, що ця робота, особливо на її початковому етапі, виявилась для всіх дітей складною. Так,

навіть при кресленні простих дугоподібних ліній діти протягом трьох занять не могли оволодіти їх одночасним малюванням обома руками (малювали почергово: спочатку правою, а потім лівою рукою) і тільки наполеглива, цілеспрямовано робота сприяла поступовому виконанню цього і подібних завдань. Дані позитивні результати є важливими, оскільки оволодіння дітьми розробленим нами комплексом вправ забезпечує ефективне формування навички письма і, крім того, сприяє розвитку усного мовлення дітей, оскільки відомо, що від стану розвитку моторики рук значною мірою залежить рівень оволодіння дітьми мовлення.

Порівнюючи одержані дані з відповідними даними, отриманими у контрольних групах (нормальні й аномальні діти), необхідно зауважити, що практично всі діти цих груп виявились неспроможні технічно виконати найпростіші завдання цього комплексу, хоч самі вправи викликали у них інтерес і бажання оволодіти технікою їх виконання. Ще більш значні труднощі викликала у дітей спроба передати в малюнку поняття рухливості і змінності предмету в залежності від їх уявлень про заданне перетворення предмету, що демонструвався. У даному випадку діти не тільки не змогли уявити зміни цілісного предмету і зробити відповідні малюнки або словесно їх описати, але виявились не здатними і в тому, щоб на вимогу експериментатора продемонструвати ці зміни на натуральному предметі.

Аналіз та співставлення одержаних результатів навчання дітей малюванню дають підставу зробити висновок про те, що застосування системи розроблених нами завдань сприяла розвитку у дітей експериментальної групи зорово-просторових уявлень, аналізу та синтезу, відпрацюванню їх рухової сфери за такими параметрами як сила, об'єм, точність і, в цілому, забезпечило їх підготовку до засвоєння глобального способу письма.

Як відомо, цілісне написання слів вимагає сформованості особливої динамічної схеми мускульних рухів, розташованих інакше, ніж при письмі окремих букв. У зв'язку з цим у техніці точного зображення букв діти вправлялись лише після того, як навчились графічно створювати цілі слова. Отже, не форма букв була основною метою глобального письма, а рух руки: саме тому діти вчилися підкоряти форму букв, а не навпаки. Тому для цього були усунуті, перш за все, ті перешкоди для вільних вправ мускулів, які виникали при письмі в зошитах в лінійку або при строго визначеному розмірі букв і т.п., ретельно підбирались робочі столи; діти спеціально вчилися тому, як правильно тримати олівець. І тільки після цього вони починали писати якомога більше виключно олівцем. Паралельно цьому діти мали можливість одночасно по декілька осіб писати на дошці. Зазначимо, що таке колективне одночасне письмо на дошці сприяло усуненню ще однієї складності, яка виникала б у них при повільному письмі. Як відомо, у дітей набагато слабше, ніж у дорослих, працюють гальмівні центри нервової системи, у зв'язку з чим дотримання повільного темпу з фізіологічної точки зору є для них більш складним процесом. При письмі на дошці, а потім — в альбомі дітям надавалась можливість самим виробити спосіб письма, найбільш зручний для швидкого почерку: прямо, косо, напівкосо. Завдання при цьому полягало не в досягненні каліграфічної краси, а у створенні для кожної дитини індивідуального швидкого чіткого почерку.

Результатом такої роботи стало те, що вже перші намагання дітей у письмі були спрямовані на зв'язність, неперервність слів; слова писались ніби з одного розмаху, оскільки з самого початку у дітей формувалась звичка до написання таких форм букв, які сприяють саме зв'язному написанню мовленнєвого матеріалу.

Той факт, що більша половина дітей експериментальної групи оволоділи початковими навичками швидкописання, свідчило, на нашу думку, про їх значно більшу підготовку до навчання у молодших класах, а потім і в середній школі, оскільки від них вимагатиметься в цих класах все більш швидкий почерк. Застосувавши раннє введення систематичних вправ у швидкому письмі, спрямованих на формування у дітей сили, точності і нескутості рухів, ми значною мірою попередили виникнення у них у майбутньому труднощів, пов'язаних з швидким письмом. Завдяки проведеній роботі, в кінці навчання в дитсадку 70,0% дітей вміли писати знайомі їм структурно прості слова, які вони на протязі двох років періодично бачили надрукованими на картках чи в індивідуальних книгах, а також написаними педагогом в індивідуальних книгах або на дошці. Поряд з цим зазначимо, що робота, спрямована на формування глобального способу письма, сприяла значному прискоренню оволодіння дітьми таким способом письма, як бухштабування. Решта дітей експериментальної групи не оволоділи навичкою письма, в основному, у зв'язку з частими випадками невідвідування дитсадка через хворобу.

Проведеним нами дослідженням встановлено важливий факт про те, що діти не впізнавали добре знайомі їм слова, якщо в них було допущено хоча б одну помилку, і вважали їх новими, незнайомими словами. Таким чином, сам метод навчання письму і читанню цілими словами і реченнями в значній мірі кладе початок правильній орфографії, а помилки, що іноді з'являлись у дітей, ми розглядали як описки, які бувають навіть у грамотних людей. За методикою глобального письма особливу увагу ми приділяли навчанню дітей написанню нових, ще не знайомих дітям слів. При цьому з самого початку ми намагались зафіксувати у дитини вірний зорово-руховий образ слова, що був основою для його правильного написання. Наша ідея полягала в тому, що коли дитина хоч

один раз зробить у слові помилку, то вона буде схильна до повторення цієї помилки, і навпаки, якщо вона правильно запише слово, то ризик зробити помилку значно зменшиться. Тому змістом цієї частини експериментального навчання було передбачено створення таких ситуацій, які б виключали можливість фіксації і запам'ятовування дитиною зробленої помилки. Для цього педагог ніколи не зосереджував увагу дитини на письмовій помилці, ніколи її не підкреслював — він витирав невірно написане слово на дошці чи в альбомі, записував його правильно і давав можливість дитині одержати вірне враження від слова, яке вона ніколи не бачила записаним з помилками. Надалі діти вправлялись у повторному написанні цього слова з тим, щоб воно не переставало бути для них знайомим. У результаті постійної практики написання слів було досягнуто те, що рука дітей ніби сама писала слово вірно і що написанням слів безпосередньо керувало її мускульне відчуття.

Підсумовуючи викладене, однак, зауважимо, що оволодіння навичкою глобального письма (особливо на початковому етапі) для дітей експериментальної групи виявилось значно складнішим ніж засвоєння ними глобального способу читання. Так, за результатами формуючого експерименту діти навчились глобально записувати тільки слова, що мали просту буквенно-складову структуру. Разом з тим, нами помічена важлива закономірність того, що глобальний спосіб письма виявився корисним не тільки для дітей зі сформованими симультанними структурами, але й допомагав швидше оволодіти навичкою правильного звуко-буквенного методу письма дітям, які мали добре розвинуті сукцесивні структури. Цей факт ми пояснюємо тим, що глобальний спосіб письма, забезпечуючи формування опори на зоровий аналізатор, сприяв зменшенню опори на мовленнєво-руховий, тобто на дефектне вимовлення і, як наслідок цього, зростання числа вірно записаних слів

і речень. У результаті цього практично всі діти на кінець експериментального навчання володіли навичкою швидкого бухштабування (від 20 до 50 слів і більше), а також глобального письма (від 10 до 20 слів). Проте ми вважаємо, що результати навчання дітей з НМ глобальному письму могли бути значно вищими, оскільки логопеди і вихователі дитсадку віддавали явну перевагу (в часі і в об'ємі роботи) формуванню глобального способу читання.

Аналіз та узагальнення результатів обстеження стану сформованості навички письма у дітей контрольних груп свідчив про те, що нормальні й аномальні діти даною навичкою оволоділи на рівні написання кількох (від 4 до 10) ізольованих букв та слів, в які входили дані букви.

Таким чином, навчання дітей експериментальної групи письму відбувалось з урахуванням того, що формування цього вміння може забезпечитись роботою то зорової, то слухової систем, тобто в такій роботі центральними ставали або синтетичні, або аналітичні задачі. Робота, що стимулювала швидке формування цілісних образів слів значно сприяла прискоренню перетворення уміння писати в навичку, про що свідчить аналіз одержаних експериментальних матеріалів.

3.4. Формування способу багатомірного шкалювання геометричних об'єктів

На основі сформованих синтетичних структур, у першу чергу симультанних, у дітей експериментальної групи формувались також знання, уміння та навички з елементарної геометрії.

Аналіз і узагальнення нами даних використання геометричного матеріалу для формування такої одиниці проміжної мови як гештальт свідчать про незначну ефективність застосування (з метою відпрацювання засвоєних знань та умінь) тих об'єктів, які в своєму зовнішньому виразі мали незначні

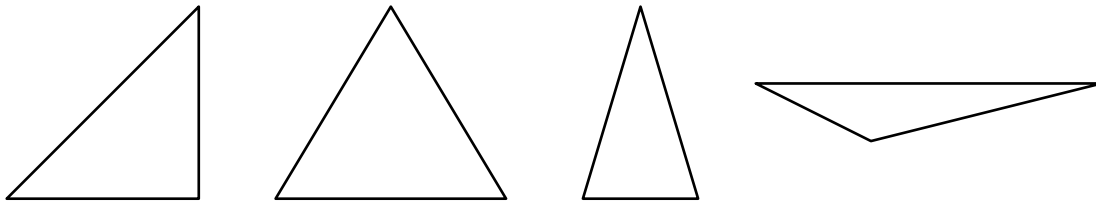
відмінності. Аналіз педагогічної практики процесу формування знань про прості геометричні фігури також дає підставу стверджувати, що у випадках, коли педагог прагне забезпечити певну різноманітність, остання, як правило, вводиться надто швидко, не забезпечуючи створення звичного фону, на якому розглядається незвичний новий об'єкт. При цьому також не забезпечується умова, за якою уміння створювати зоровий образ геометричної фігури, що засвоюється, повинне здійснюватися дітьми зі значною швидкістю і злитно, без суб'єктивного виділення дискретних ознак даної фігури, тобто перейти у згорнуті дії (навички), що швидко протікають, і які відпрацьовуються в ході виконання багаточисельних завдань і вправ.

Відомо, що цілісні образи в процесі сприймання мають важливі робочі функції, а саме: функції неподільних, а значить, більш зручних для дитини еталонів у процесі розпізнання. З проведеного аналізу природи згорнутих пізнавальних актів витікає ряд важливих висновків, що стосуються побудови процесу навчання [188], один з яких певною мірою був використаний нами при розробці методики даного етапу експериментального навчання, а саме: рівень розпізнання геометричних фігур залежить від набору фігур, що пред'являються. Навчання необхідно цілеспрямовано доводити до стадії одномоментності пізнавального акту або до стадії дуже швидко, згорнуто розв'язуваних задач. З цією метою потрібно формувати відповідні цілісні образи, порівнювати їх з попередніми, недостатньо цілісними, і далі вводити нові, цілісні образи, скоректовані в результаті дії порівняння. Серйозне значення для переходу вміння в навичку ми надавали формуванню у дітей здібності переключення з одного способу розпізнання на інший, зокрема з

цілісного на аналітичний і навпаки. При цьому ми, однак, враховували те, який саме вид розпізнання здійснювався дитиною: суцесивна (послідовна) перевірка ряду ознак чи (вже досягнута) стадія одномоментного розпізнання, яке базувалось на використанні цілісних перцептивних еталонів.

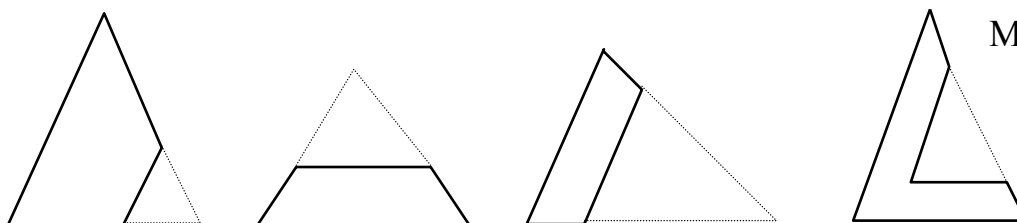
Необхідні умови для навчання дітей цьому вмінню створювались завдяки вірному інструктуванню дітей з приводу їх реагування на нові, незвичні об'єкти, що різко відрізнялись від екземплярів заданої геометричної фігури, що зберігались раніше. При цьому ми мали на увазі ту обставину, що зафіксовані в пам'яті еталони об'єктів, як правило, відображають лише звичні креслення геометричних фігур. Для незвичного об'єкта, як правило, в пам'яті не знаходиться відповідного цілісного еталона, що призводить до характерних помилок: діти можуть сприймати новий варіант геометричної фігури як такий, що не входить у заданий клас.

Після актуалізації поняття “трикутник” (коло, квадрат і т.д.) і демонстрації (педагогом) відповідного зразка значну увагу ми приділили роботі по відпрацюванню уміння переключатися з одного способу розпізнавання на інший. На початку роботи по формуванню вміння розрізнявати одну геометричну фігуру від її варіантів та від інших фігур нами пропонувалося невелике коло таких об'єктів. Потім несподівано вводився новий об'єкт, що різко відрізнявся за своїми наочними рисами від попередніх. Після цього коло об'єктів, що пред'являлось впродовж значного періоду, знову не змінювалось. Далі несподівано вводився другий новий об'єкт після чого знову пред'являвся стаціонарний склад об'єктів (див. мал. 1).



За допомогою такого прийому дитина неодноразово ставилась у ситуацію, коли на фоні постійного, звичного складу об'єктів несподівано пред'являвся новий, незвичної форми трикутник. Дитина таким чином вчилася, як потрібно діяти в таких несподіваних ситуаціях. Зокрема, коли вказані зміни відбувалися під час симультанного розпізнавання, дитину вчили швидкому переключенню з одного способу розпізнавання на інший. Отже, за такою методикою передбачалося перед пред'явленням нового об'єкта систематично створювати звичний фон і тим самим забезпечувалося розрізнення незвичного нового об'єкта та неодноразовість таких несподіваних ситуацій.

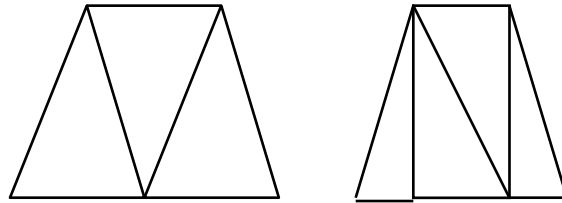
Наступна серія розроблених нами завдань спрямовувалася на формування у дітей вміння виправляти деформовану геометричну фігуру, зокрема доповнювати до цілого трикутник (квадрат і т.п.) з відсіченою частиною. Пропонуючи дітям розглянути неповну геометричну фігуру, педагог ставив питання: “Як ти думаєш, частиною якої фігури (або декількох фігур) є дана фігура? Назви її”. Поступово ситуація ускладнювалась тим, що частина, якої не вистачало у пред'явленій геометричній фігурі, поступово збільшувалась, що призводило до полісемантичності фігури (див. мал. 2).



Малюнок 2

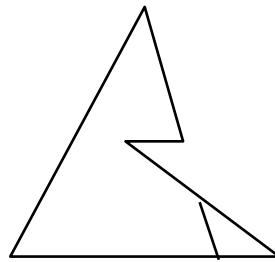
Далі у дітей формувалось вміння оптично вичленяти і абстрагувати елемент графічної ситуації від інших елементів, що мають тенденцію оптично інтегруватися з ним в одне недиференційоване утворення (див. мал. 3).

Малюнок 3



Важливим моментом розробленої нами експериментальної методики був підбір спеціальних завдань, що створювали перепону до зорової інтеграції заданої деформованої геометричної фігури з її частиною (див. мал. 4).

Малюнок 4



При цьому ми врахували відомий факт про те, що деформована фігура може не розпізнаватися через те, що феномен інтеграції значно послаблюється, якщо більш жирною лінією виділити весь трикутник, частина якого поставлена на інше місце і представлена трикутником.

Таким був зміст основного комплексу завдань для формування у дітей з НМ багатомірного шкалювання деформованих геометричних об'єктів.

Для дітей, які відчували труднощі при виконанні вже перших завдань цього комплексу, як підготовчі, були запропоновані додаткові завдання, спрямовані на розвиток у них вміння симультанно тактильно впізнавати

геометричні фігури (вибери на дотик задану геометричну фігуру серед інших; і покажи предмети, що відповідають геометричним фігурам — зразкам та ін.).

Аналіз одержаних матеріалів свідчить про те, що у 87,7 % дітей експериментальної групи було повністю сформовано спосіб багатомірного шкалювання геометричних об'єктів. Так, на стадії симультанної перевірки ознак геометричної фігури, діти при пред'явленні їм нового об'єкта застосовували засвоєну процедуру розпізнавання, орієнтуючись на будь-які зміни об'єкта. При цьому вони повністю усвідомлювали ту обставину, що в разі пред'явлення незвичної фігури необхідно швидко переключатися із засвоєного способу розпізнавання на той, що використовувався на початку навчання, тобто перейти на аналітичне, послідовне розпізнавання за групою ознак. Важливим, на нашу думку, є виявлений факт, коли декілька дітей цієї групи за таких умов не здійснювали переключення з симультанного на суцесивне розпізнавання, а, продовжуючи в своїй оцінці дотримуватися цілісного еталону, завдання виконували безпомилково (відразу). У цих дітей було також сформоване вміння виправляти деформовані геометричні фігури. Доповнення дітьми таких фігур відбувалось у переважній більшості за рахунок не концептуальних, а образних компонентів знання. При достатньому колі сформованих образів, що охоплювали переважну частину даного класу розпізнавання нової різновидності фігури відбувалось прямим шляхом без пошуку обхідного. Дана обставина свідчила про достатній рівень сформованості у дітей поняття і про його еквівалентність даному класу: повний трикутник незвичної форми кваліфікувався дітьми вірно, а свою відповідь вони пояснювали посиленням на суттєві ознаки всіх трикутників. Достатньо швидке формування у дітей

згорнутих пізнавальних актів, в особливості тих, що спиралися на цілісні образи об'єктів, свідчило про здійснення у них переходу пізнавального уміння в навичку.

У 12,3 % дітей експериментальної групи робота по формуванню вміння переключатися з одного способу розпізнання геометричної фігури на інший потребувала певної підготовки, оскільки діти починали відчувати труднощі вже при формуванні у них вміння розрізняти одну геометричну фігуру від незнайомих їй нових зображень цієї ж фігури. Всі діти даної групи були переконані, що такої геометричної фігури вони не знають, що зображена фігура не є трикутником. У зв'язку з цим з дітьми цієї групи проводилась спеціальна робота по формуванню у них вміння упізнавати задану геометричну фігуру не тільки на основі відпрацьованого у них зорового образу об'єкту, але й тактильного та тактильно-зорового. Такий сформований комплексний образ об'єкту сприяв тому, що, в кінцевому результаті, діти, поставлені в ситуацію вибору, зуміли на фоні постійного складу об'єктів упізнати задану фігуру, що була представлена в незвичній формі. Даний факт свідчив про сформованість у дітей вміння швидко переключатися з одного способу розпізнавання навчального об'єкта на інший. Проте у даної групи дітей цей результат було досягнуто шляхом витрати значних зусиль, спрямованих на формування у них фону звичних наочних характеристик геометричних фігур, що створювався завдяки великій кількості їх пред'явлень. Робота по систематичному створенню такого фону, в свою чергу, забезпечила формування вміння розрізняти незвичні наочні варіанти геометричної фігури, які вивчались як такі, що відносяться до того ж класу об'єктів.

Під час виконання цих завдань вимагалось особливо активне задіювання сформованого у дітей з НМ вміння здійснювати переключення з одного способу розпізнавання на інший, з симультанного (розпізнавання звичних форм трикутника) на сукцесивне (розрізнення нової форми трикутника) і знову на симультанне (віднесення нового варіанта трикутника до заданого класу об'єктів).

Формування у даної групи дітей вміння виправляти деформовану геометричну фігуру (основне завдання комплексу вправ) також потребувало певних зусиль, оскільки на початку роботи діти зі значними труднощами доповнювали відсутню частину до цілого і відновлювали фігури трикутників. У результаті проведеної роботи ці діти навчились самостійно доповнювати фігуру до цілої у тих випадках, коли деформація ключової фігури була незначною. У випадках, коли вона була середніх розмірів, така робота виконувалась ними під керівництвом педагога. Ці дані свідчать, на нашу думку, про недостатній рівень розвитку стійкості до перешкод цілісних образів, сформованих у дітей та про необхідність подальшого проведення роботи, спрямованої на формування вміння виправляти геометричні фігури, що мають значні деформації. Проте, не зважаючи на те, що діти даної групи не оволоділи вмінням виправляти фігури, що мали збільшену полісемантичність, на основі даних про їх вміння виправляти всі інші деформовані фігури, ми зробили висновок про досягнення ними певного рівня сформованості зорової інтеграції. Ще більш значні труднощі відчували діти при формуванні у них уміння оптично вичленяти і абстрагувати елемент графічної ситуації від тих елементів, що примикають до неї. У даному випадку у дітей спостерігалась стійка

тенденція до зорової інтеграції цього елемента з заданою фігурою і утворення з нею єдиного недиференційованого утворення. Внаслідок цього діти у графічній ситуації самостійно трикутник не розпізнавали. Для його вірного виконання ними був застосований спеціальний прийом: обведення тупим кінцем олівця ліній трикутника, що сприяло правильному виконанню завдання.

Результати виконання даних завдань дітьми підготовчих контрольних груп і їх порівняння з відповідними результатами, одержаними в експериментальній групі, свідчать про те, що практично для всіх дітей контрольних груп ці завдання виявилися непосильними. Так, діти не зуміли розрізнити незвичне нове зображення трикутника від звичного, відновити деформовані трикутники, вичленити та абстрагувати елемент графічної ситуації.

Сформованість цих умінь у дітей експериментальної групи ми пояснюємо проведеною нами спеціальною роботою, спрямованою на формування у них здібності переключатися з симультанного способу розпізнавання геометричної фігури на сукцесивний, а з сукцесивного — знову на симультанний, а також здійснювати зорову інтеграцію деформованих геометричних фігур з різним ступенем їх полісемантичності.

Узагальнюючи сказане, відзначимо, що як при формуванні глобального способу читання та письма, так і при формуванні способу багатомірного шкалювання геометричних фігур основою цієї роботи став високий рівень розвитку у дошкільників експериментальної групи симультанних структур їх синтетичної діяльності. Саме такий підхід забезпечив цілеспрямоване

доведення навчання дітей до стадії одномоментного пізнавального акту, тобто стадії дуже швидкого згорнутого вирішення навчальних задач.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що, як свідчать результати проведеного нами експериментального навчання, процес формування у дошкільників з НМ синтетичних структур і на їх основі — знань, умінь та навичок, включив у себе як сприймання зоровою системою певних якостей об'єкта, так і операції обробки цих якостей. Чим вищим був рівень сформованості числа і складу цих операцій, тим більша їх частина здійснювалася дитиною подумки, одномоментно, з невеликим відривом у часі від сприймання предмета, тим більш узагальнені риси об'єкта записувалися в пам'яті, перетворювалися в ній і порівнювалися у процесі впізнання.

На нашу думку, саме застосування у процесі розвитку синтетичних структур нейропсихологічного, гештальтного і фреймового підходів сприяло тому, що формування у дошкільників з НМ умінь, які засвоювались дітьми, відбувалось швидко, злитно, без суб'єктивного виділення дискретних ознак об'єкта, що, в кінцевому результаті, забезпечувало перехід пізнавальних умінь у навички.

ЗАКЛЮЧЕННЯ

Виникнення і становлення превентивного підходу до діагностики та подолання труднощів у навчанні є важливим етапом вирішення проблеми подолання неуспішності. Передісторія превентивного навчання складається з багаточисельних психолого-педагогічних досліджень, що ставлять завдання виявлення, подолання та попередження неуспішності у різних категорій дітей.

Превентивним є навчання, хід якого оперативно і безперервно спрямовується на запобігання виникнення труднощів у засвоєнні дітьми програмового матеріалу і сприяє переходу сформованих пізнавальних умінь у навички, що є підсумковим результатом навчання. Така активна позиція є більш ефективною ніж очікувальна, оскільки в процесі превентивного навчання є змога заздалегіть застосувати заходи проти виникнення у дітей, прогнозованих педагогом, труднощів у формуванні знань, умінь та навичок.

Важливою характерною особливістю превентивних методик є те, що ними передбачено безперервне формування у дітей послідовного (сукцесивного), одномоментного (симультанного) та послідовно-одномоментного способів сприймання, розрізнення, запам'ятовування й обробки інформації. При обґрунтуванні цього напрямку (який у нашому дослідженні не є єдиним) превентивного підходу використовуються теоретичні погляди різних нейропсихолінгвістичних шкіл, від гештальтпсихології до психології мовної особистості. У даному випадку механізм запобігання ґрунтується на активності, особистісності процесу сприймання та на характерному для психічного рівня відображення прагненні індивіда до зняття, розв'язання невизначеності, що наявна у запропанованій інформації.

Обговорення питань стосовно можливості диференційованого формування у дітей з вадами мовлення одномоментних і послідовних

синтетичних структур дозволяє зробити висновок про доцільність і ефективність здійснення такої роботи шляхом застосування спеціального комплексу нейропсихологічних методик та шляхом формування одиниць проміжної мови (гештальт, фрейм та ін.). Проведення такої роботи сприяє підвищенню швидкості, з якою у дітей здійснюється зародження образу думки і відшукується (через сітку пошуку) інформація, необхідна для розуміння та розв'язання конкретної ситуації. З більшою швидкістю знаходиться правильна структура, необхідна для організації думки; частіше діти переживають стан інсайту. Ці висновки особливо важливі у контексті положення наукових шкіл, за яким навіть етап інтериоризації не розглядається як кінцевий результат формування у дітей розумових дій, оскільки внутрішнє мовлення з'являється переважно в проблемних для дитини ситуаціях, а істинне мислення завжди здійснюється без слів. Водночас така робота опосередковано і ефективно сприяє формуванню у них мовленнєвих дій (розуміння мовлення та його програмування), що, в свою чергу, поліпшує процес побудови мовленнєвих програм та розуміння висловлювання.

Цілеспрямоване формування синтетичних структур дозволяє на цій основі здійснювати навчання дітей письмовому мовленню як за традиційною схемою (від оволодіння буквами до злиття їх у склади й слова), так і за допомогою відпрацювання цілісних прийомів сприймання, коли як ціле, виступає слово. При ознайомленні з елементами математики також важливо формувати у дітей вміння не тільки сприймати частину раніше цілого, але й ціле — раніше частин. Власне, у запропонованих превентивних методиках ми, враховуючи специфіку розвитку сприймання дошкільників і структуру дефекту кожної дитини, певною мірою доводимо доцільність зміни логіки навчання певної частини дошкільників у порівнянні з навчанням молодших школярів.

У суперечці між захисниками традиційних методик і прибічниками методик глобального способу засвоєння немає і не може бути переможців.

Необхідно визнавати існування у дітей різних рівнів розвитку основних видів синтетичної діяльності, що на деякому метарівні виявиться продуктивним у справі запобігання неуспішності. У той же час може бути визнана доцільність і необхідність розробки нових превентивних методик, оскільки необхідне подальше дослідження цієї однієї з найважливіших проблем.

СПИСОК НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛ

1. Леонтьев А.П. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
2. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд. Мос. ун-та, 1975. - 343 с.
3. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психологического отражения. - М.: Изд. Мос. ун-та, 1985. - 232 с.
4. Фабри К.Э. Научное наследие А.Н. Леонтьева и вопросы эволюции психики // Леонтьев А.Н. и современная психология. – М., 1983.
5. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы детской психологии в трудах Леонтьева А.Н. – М., 1983.
6. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий // Вестник Московского университета. – Сер. 14., Психология. – 1974. – № 4. – С. 54–64.
7. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. – М., 1963.
8. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Восстановление движения. Психофизиологическое исследование восстановления функций руки после ранения. - М.: Советская наука, 1945. - 230 с.
9. Леонтьев А.А. Единицы и уровни деятельности // Вестник Московского университета. – Сер. 14., Психология. – 1978. – № 2. – С. 3–13.
10. Смирнов С.Д. Методологические уроки концепции Леонтьева А.Н // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 15–25.
11. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. - М.: Наука, 1966. - 450 с.
12. Бернштейн Н.А. О построении движений. - М.: Медгиз, 1947. - 255 с.
13. Альбуханова К.А. О субъекте психической деятельности. – М., 1973. – С. 240
14. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. - М., 1993. - С. 76-121.
15. Брушлинский А.В. Мышление как процесс и проблема деятельности. // ВП. - 1982. - №2. - С. 28-40.
16. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. - М.: Медицина, 1975. - С. 386-446.
17. Ошанин Д.А. Концепция оперативности в инженерной и общей психологии. - М.: Наука, 1997. - С. 131-145.
18. Шадрико В.Д. Философия образования и образовательные политики. - М.: Изд. фирма “Логос”, 1993. - 181 с.
19. Габай Т.В. Структурно-функциональный состав деятельности учения и самостоятельность учащегося // Психология учебной деятельности школьника. - М., 1982. - С. 52-92.

20. Давыдов В.В. Теоретико-методологические основы психологического исследования учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьника. – М., 1982.
21. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 14–23.
22. Психологический словарь / Под редакцией В.В. Давыдова и др. – М., 1983. – С. 368.
23. Александров Г.Н. // Психология учебной деятельности школьников. – М., – 1982.
24. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.
25. Граф Г.В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. – М., 1981.
26. Талызина Н.Ф. Пути использования технических средств обучения // Совершенствование учебного процесса в университете. – М., 1975. – С. 76
27. Талызина Н.Ф., Габай Т.В. Пути и возможности автоматизации учебного процесса / Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. – 1977. – № 11. – С.18–25.
28. Психологический словарь / Под редакцией В.В. Давыдова и др. – М., 1983. – С. 385.
29. Габай Т.В. Структурно-функциональный состав деятельности учения и самостоятельность учащегося // Психология учебной деятельности школьников. – М., 1982. – С. 83.
30. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 30.
31. Давыдов В.В., Зинченко В.П., Талызина Н.Ф. Проблема деятельности в работах А.Н. Леонтьева. // ВП. – 1982. – №4. – С. 61–66.
32. Ланда Л.Н. О формировании у учащихся общего метода мыслительной деятельности при решении задач // ВП. – 1959. – №3. – С. 26–32.
33. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) // Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – Н., 1962.
34. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972.
35. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 36.
36. Исследования интеллектуальных возможностей и учебной деятельности младших школьников. – Ереван, 1975.
37. Максимов Л.К. Формирование математического мышления у младших школьников. – М., 1988.
38. Пономарёв Я.К. Знание, мышление и умственное развитие. – М., 1967.
39. Психическое развитие младших школьников // Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1990.
40. Репкин В.В. О понятии учебной деятельности // Вест. харьк. ун-та. – 1976. – №132.

41. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. - М., 1987.
42. Формирование учебной деятельности школьников // Под ред. В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Й. Ломпшера. - М., 1982.
43. Гильбух Ю.З. Метод психологических тестов и пути его усовершенствования: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. - Тбилиси., 1982. - 52 с.
44. Машбиць А.С. Психологічний аналіз учбової діяльності школярів. - К.: Радянська школа, 1979. - С. 44-65.
45. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. - М. - 1984. - С. 21-46.
46. Бех И.Д. Формирование обобщенных способов решения практических задач (на материале ручного труда во втором классе): Дис. ...канд. психол. наук - К., 1977. - 162 с.
47. Бех І.Д., Бондар В.І. Проблеми аномальної дитини. // Педагогіка і психологія / Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. - №2 (7). - 1995. - С. 127-133.
48. Максименко С.Д. Роль понимания в процессе решения творческих задач. - К.: Знание, 1977. - 20 с.
49. Виготский Л.С. Мышление и речь. - 1934.
50. Лурия А.Р. Язык и сознание. - М. - 1979.
51. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982. - 160 с.
52. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение. - М.: Просвещение, 1988. - 204 с.
53. Леонтьев А.А. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. - М. - 1974. - С. 3-27
54. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. - К.: Изд-во КГПИ им. А.М.Горького, 1981. -148 с.
55. Чепелева Н.В. Психологія читання навчальної та наукової літератури в системі професійної підготовки студентів: Автореф. дис. ...д-ра педагог. наук. - К., 1992. - 40 с.
56. Раев А.И. Управление умственной деятельностью младших школьников. - Л. - 1976. -С. 3-127.
57. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. - М.: Просвещение, 1988. - 175 с.
58. Богоявленський Н.Д., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний. — М.: Педагогика, 1966. — С. 166.
59. Кабанова- Меллер Е.М. Учебная деятельность и развивающее обучение. - М.: Знание, серия: Педагогика и психология, 1981. - №6. - 94 с.
60. Калмыкова З.А. Уровни применения знаний к решению физических задач // Психология применения знаний к решению учебных задач. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - С. 130-187.
61. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. - М.: Просвещение, 1987. - 208 с.

62. Решетников В.И. Формирование приёмов мышления у школьников // Пособие для студентов и учителей. - Владимир - 1983. - 184 с.
63. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. - М.: Педагогика, 1977. - С. 5-251.
64. Лошкарёва Н.А. Проблема формирования системы учебных знаний и навыков у учащихся // Сов. педагогика. - 1980. - №3. - С. 60-67
65. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. - С. 3-178.
66. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. // Новое в жизни, науке, технике. Серия Педагогика и психология. - 1981. - №4. - 96 с.
67. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего и среднего образования. Проблемы и перспективы. - М.: Знание, 1981. - 96 с.
68. Шевчук А.У. Диагностика уровней усвоения: Автореф. дис... канд.педагог. наук. - М., 1973. - 25 с.
69. Ананьев Б.Г. Восстановление функций при аграфии и алексии // Учёные записки МГУ, вып. 3. - М., 1947. - С. 56-72.
70. Федоренко И.Т. Подготовка учащихся к усвоению знаний. - К.: Рад. школа, 1980. - 94 с.
71. Помагайба В.І. Як допомогти дітям вчитися. - К.: Знання, 1996. - 46 с.
72. Славина А.К. Психологические условия повышения интеллектуальной активности учащихся 1-го класса в учебной работе. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1955. - С. 186-215.
73. Маркова А.К., Мотис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.
74. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971. - 280 с.
75. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и её предупреждение. - М.: Просвещение, 1977. - С. 3-112.
76. Мурачковский Н.И. Типы неуспевающих школьников: Автореф.дис. ...канд. пед. наук. - М. - 1967. - 17 с.
77. Иванова Е.Ф. Психология мышления и памяти. - Х.: Основа, 1995. - 39 с.
78. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в двух томах. - М.: Педагогика, 1979. - Т. 1. - 304 с., - Т. 2. - 408 с.
79. Карпенко Н.П Роль внимания в происхождении и коррекции дисграфий: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М. - 1980. - 22 с.
80. Левина Р.Е. Психологическое изучение неуспеваемости младших школьников // ВП. - 1958. - №4. - С. 99-108.
81. Пенькова Е.И. Диагностика словарного развития младших школьников со специфическим отставанием по языку: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - К. - 1982. - 26 с.
82. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.А. Экспериментальное формирование внимания. - М.: Изд. МГУ, 1974. - 101 с.

83. Власенко И.Т., Голод В.И., Алле А.Х. Нейропсихологическое изучение детей // Методы исследования нарушений речи у детей. - М.: Изд-во АПН СССР, 1982. - С. 144-161.
84. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологический анализ мозговой организации психических процессов у детей // ВП. - 1978. - №1. - С. 25-32.
85. Певзнер М.С., Шиф Ж.И. Важный вклад в изучение неуспеваемости школьников // ВП. - 1972. - №6. - С. 164-167.
86. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: Просвещение, 1973. С. 21-176.
87. Тригер Р.Д. Некоторые особенности самооценки младших школьников с задержкой психического развития в процессе обучения // Воспитание детей с задержкой психического развития в процессе обучения. - М. - 1991. С. 71-88.
88. Висковатова Т.П. Задержка психического развития у детей, обусловленная влиянием малых доз природных и антропогенных факторов. Одесса: Южноукраинский педуниверситет, 1996. - 265 с.
89. Ілляшенко Т.Д., Стадненко Н.М. Аномальна дитина в школі. - К.: ІСДО, 1995. - 125 с.
90. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. - М.: Изд-во МГУ, 1985. - С. 21-168.
91. Ілляшенко Т.Д., Бастун Н.А., Сак Т.В. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. - К.: ІЗМН, 1997. - 128 с.
92. Рождественская М.В. Клиническое исследование учащихся вспомогательной школы. - К.: Рад. школа, 1979. - 124 с.
93. Синёв В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: Автореф. дис. ... д-ра педагог. наук. - М., 1988. - 45 с.
94. Тарасун В.В. Состояние знаний и умений по родному языку младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи и методы его проверки и оценки: методические рекомендации. - Кишенёв, 1989. - 42 с.
95. Шевченко М.В. Формування знань та вмінь з рідної мови у молодших школярів із загальним мовленнєвим недорозвитком: Автореф. дис. ...канд. педагог. наук. - К., 1996. - 24 с.
96. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. - М.: Изд-во МГУ, 1972. - 152 с.
97. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как объект учебной деятельности // Вопросы психологии. - 1992. - № 3-4. - С. 14-19.
98. Занков Л.В. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / Под ред. Н.В. Занкова - М., 1975. - С. 15-42.
99. Брушлинский А.В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта / Доклады на международной конференции по культурно-исторической теории Л.С.Выготского. - М., 1-4 дек. 1992 г. - С. 19.

100. Рубинштейн С.Л. Принципы развития психологии. – М., 1959. – С. 15.
101. Анцыферова Л.И. О закономерностях элементарной познавательной деятельности. - М.: Изд. АП СССР, 1961. - 149 с.
102. Брушлинский А.В. Мышление как процесс и проблема деятельности. // ВП. - 1982. - №2. - С. 28-40.
103. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приёмов учебной деятельности у школьников. - М.: Педагогика, 1968. - 320 с.
104. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975. – С. 55.
105. Меллер Д., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. - М.: Прогресс, 1965. - 238 с.
106. Прибрам К. Языки мозга. // Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии. - М.: Прогресс, 1975. - С. 201.
107. Газиев Э. Формирование и перенос приёмов обобщения у школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М. - 1974. - 28 с.
108. Решетников В.И. Формирование приёмов мышления у школьников // Пособие для студентов и учителей. - Владимир - 1983. - 184 с.
109. Люблинская А.А. Очерки психологического развития ребёнка (ранний и дошкольный возраст) . - М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. - 546 с.
110. Брунер Дж. Процесс обучения. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1962. - 83 с.
111. Barsalov L.V. Cognitive psychology: An overview for cognitive scientists. Hillsdale, Ni: Erlbaum. 1992. 410 p.
112. Kohler W. Gestal-psichology. New York., 1929. 125 p.
113. Шехтер М.С. Целостность восприятия и обучение опознавательным навыкам // ВП. - 1982. - №5. - С. 17-29.
114. Подъяков Н.Н Новые подходы к исследованию мышления дошкольников // ВП. - 1985. - №2. - С. 21-28.
115. Шабельников В.К. Формирование быстрой мысли. Алма-Ата, 1983. – 152 с.
116. Dunker K. Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin. 1925. 142 p.
117. Шехтер М.С. Целостность восприятия и обучения опознавательным навыкам // Вопросы психологии. – 1982. - № 5. - С. 17–29.
118. Минский М. Фреймы для представления знаний. - М., 1979. - С. 50-142.
119. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3-4.
120. Леонтьев А.Н. О формировании способностей / Тезисы докладов на I съезде Общества психологов. – Вып. 3. – М., 1953. – С. 144.
121. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. - К.: Знання, 1963. - 80 с.
122. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - М.: Изд. Моск. ун-та, 1960. - 180 с.
123. Голубева Е.А. Способности и индивидуальность. - М.: Прометей, 1993. - 107 с.
124. Голубева Е.А. Комплексное исследование способностей / К 90- летию БюМю Теплова // ВП. - 1996. - №3. - С. 18-30.

125. Брушлинский А.В. О природных предпосылках психического развития человека. - М.: Знание, 1997. - 98 с.
126. Лейтес Н.С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьников // ВП. - 1985. - №1. - С. 9-18.
127. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. - М.: Изд. корп. "Лотос", 1996. - 319 с.
128. Zeiner A.R. Individual Differences in Orienting Response Magnitude Related to Academic Performance. In: The Orienting Reflex in Humans. Eds.H.D. Kimmellet al., New York. 1979, p. 677-683.
129. Cattell R.B. personality, motivation structure and measurement. N.Y. 1957.
130. Pring Tim. The effects of print size and exposure duration on visual field asymmetries // Bull. Brit. Psychol.Soc., 34, Dec., 1981, p. 471.
131. Tyler S., Tucker D. Anxiety and perceptual structure individual differences in neuropsychological function // J. Abnorm. Psychol., 91, №3, 1982.
132. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.: Педагогика, 1959. - С. 8-54.
133. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования // Проблемы психологического развития ребёнка. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1956. - 520 с.
134. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в шести томах. - М.: Педагогика. - 1982. - Т. 1. - 487 с., - 1983. - Т. 3. - 368 с.
135. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. - М.: Издательство Московского Университета, 1973. - 374 с.
136. Леонтьев А.А. Проблемы развития психики. - М.: Мысль, 1965. - 573с.
137. Симеонья Э.Г. Доминантность полушарий. - М.: Изд. Моск. ун-та, 1978. - 95 с.
138. Лурия А.Р. Травматическая афазия. - М.: Изд. АМН СССР, 1947. - С. 172-274.
139. Лурия А.Р., Хомцева Е.Д., Куцемилова А.П. О псевдолобной симптоматике при опухоли мозжечкового намета // Вопросы нейрохирургии. - 1956. - С. 17-26.
140. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. - М.: Издательство Московского Университета, 1973. - 374 с.
141. Лурия А.Р. Физиология человека и психологическая наука (к постановке проблемы) // Физиол. чел. - 1975. - №1. - С.10-21.
142. Лурия А.Р., Симеонья Э.Г., Тыбелевич Б.И. Об изменении структуры психических функций в процессе функционального развития // Психол. исследования. - 1973. - Вып. 1. - С. 5-28.
143. Лурия А.Р., Хомская Е.Д. Нейропсихологические симптомы поражения медиальных отделов мозга. Т. 1. - М., 1969.
144. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребёнок. - М.: Педагогика, 1960.
145. Филимонов И.Н. Локализация функций в коре большого мозга.// Невропатология и психиатрия. - 1940. - Т. 9. - С. 27-39.
146. Саркисов С.А. Очерки о структуре и функции мозга. - М.: Медицина, 1964. - С. 11-79

147. Адрианов О.С. О принципах организации интегративной деятельности мозга. - М.: Медицина, 1975. - С. 6-57.
148. Адрианов О.С. Узловые вопросы организации церебральных функций // Современные аспекты учения о локализации и организации церебральных функций. - М.: Медицина, 1980. - С. 20-42.
149. Якобсон Р. Избранные работы. - М.: Прогресс, 1985. - 456 с.
150. Лурия А.Р. Травматическая афазия. - М.: Изд. АМН СССР, 1947. - С. 172-274.
151. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. - М.: Изд. Мос. ун-та, 1985. - 328 с.
152. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. - М.: Изд. Моск. ун-та, 1985. - 192 с.
153. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. - М.: Педагогика, 1989. - 104 с.
154. Марциновская Е.Н. Нарушение регулирующей функции речи у глубоко умственно отсталых детей // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребёнка. Т. 2. - М.: Педагогика, 1958. - С. 76-89.
155. Дульнев Г.М. Учебно воспитательная работа во вспомогательной школе. - М.: Просвещение, 1981. - 176 с.
156. Мещеряков А.И. Особенности образования условных связей у глухих детей // Учебно-воспитательная работа в специальных школах (выпуск 4,81). - М. - 1957. - С. 62-79.
157. Хомская Е.Д. Мозг и активизация. - М.: Изд. МГУ, 1972. - 378 с.
158. Филлипычева Н.А. и др. О функциональном значении медиальных отделов лобных долей мозга человека // Локализация и организация церебральных функций. - М.: Медицина, 1978. - С. 192-236.
159. Тихомиров О.К. Теория психологических систем // Вест. МГУ. Сер. Психология. - 1982. - №1. - С. 9-17.
160. Урываев Ю.В., Калистратов Г.Ф. Значение лобной коры в функционировании соматосенсорной и слуховой проекционной зон // Физиология лобных долей (материалы симпозиума). - Сухуми, 1978. - С. 48-57.
161. Основы теории и практики логопедии // сб. под ред. Р.Е. Левиной. -М.: Просвещение, 1968. - С. 5-37.
162. Левина Р.Е. О генезе нарушений письма у детей с общим недоразвитием // Вопросы логопедии. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. - С. 207-252.
163. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. - 311 с.
164. Спирова Л.Ф., Ястребова А.В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся среднеобразовательных школ. // Дефектология. - 1988. - №5. - С. 3-9.

165. Спирова Л.Ф, Ястребова О.Ф. Учителю о детях с нарушениями речи. - М.: Просвещение, 1985. - 144 с.
166. Дьоміна І.Й., Жильцова О.П., Винокур А.С. Дидактичний та ігровий матеріал в логопедичній роботі. - К.: Рад. школа, 1962. - 130 с.
167. Савченко М.А., Смирнова Л.О. Виправлення вад мови в учнів молодшого шкільного віку. - К.: Рад. школа, 1969. - 148 с.
168. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови у дітей. - К.: Рад. школа, 1983. - 167 с.
169. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. - М.: Просвещение, 1973. - 98 с.
170. Соботович Е.Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя речи у детей: Автореф. дис... д-ра педагог. наук. - М., 1984. - 49с.
171. Невский И.А. Трудный успех (без “трудных” работать можно). - М.: Просвещение, 1981. - 128 с.
172. Караулов Ю.И. Русский язык и языковая личность. - М., 1987. - С. 80-190.
173. Якубовский Л.П. О диалогической речи // Русская речь (под ред. Л.В.Щербы выпуск 1). - Том 2. - 1923. - С. 147, 150.
174. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М.: АПН РСФСР, 1958. - 369 с.
175. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психологического отражения. - М.: Изд. Мос. ун-та, 1985. - 232 с.
176. Шеварёв П.А. Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. - 301 с.
177. Горский Д.П. Вопросы абстракции и образования понятий. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. - 351 с.
178. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. - М.: Просвещение, 1968. - 248 с.
179. Подольский А.И. Формирование симультанного опознания. - М.: Изд. Моск. ун-та, 1978. - 155 с.
180. Шехтер М.С. Зрительное опознание. Закономерности и механизмы. - М.: Педагогика, 1981. - 264 с.
181. Вашуленко М.С. Навчання грамоти в 1 класі чотирирічної початкової школи. - К.: Рад. школа, 1986. - 166 с.
182. Вашуленко М.С. Робота над орфоепією як одна з умов формування в учнів 1-3 класів навички орфографічного письма: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. - К., 1975. - 196 с.
183. Вашуленко М.С. Теорія і практика навчання української мови в чотирирічній початковій школі: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02. - К., 1992.
184. Вашуленко М.С., Скрипченко Н.Ф. Навчання грамоти в підготовчих класах. - К.: Рад. школа, 1982. - 174 с.
185. Скрипченко Н.Ф. Методичні вказівки до читанки для 1 класу. - К.: Радянська школа, 1971. - 111 с.

186. Скрипченко Н.Ф., Прищепа О.Ю. Уроки письма в класі чотирирічної початкової школи. - К.: Рад. школа, 1986. - 144 с.
187. Скрипченко О.В., Кривовяз А.И., Скрипченко Л.О. Атлас з психології навчання і дидактики. // Інформаційно-методичні матеріали. / Навчальний посібник для студентів. - К., 1995. - 151 с.
188. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1969. - 659 с.
189. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. - М., - 1963. - 315 с.